Univ. of
Toronto
Library

BINDING LIST FEB 1 1924

P
Educ.
M

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Begründet von Dr. R. Köpke und Dr. A. Matthias.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. Max Siebourg,
Vizepräsidenten des Provinzialschulkollegiums
in Coblenz.

und

Dr. Paul Lorentz,
Gymnasialdirektor in Spandau
Geheimem Studienrat.

XX. Jahrgang. 11. u. 12. Heft.
November—Dezember

185375
13.3.24

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1921

Inhalt.

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

	Seite
Bathe, Der lateinische Unterricht am Realgymnasium	347
Bersu, Bemerkungen zum „Lehrplan für den Unterricht in der Religionsgeschichte“	65
Borbein, Hermann Lietz und die höheren Schulen	292
Cauer, Ein umstrittenes Komma	26
Ehringhaus, Der Lehrplan für den Lateinunterricht an Oberrealschulen	83
Fittbogen, Das Auslanddeutschtum in der Schule	129
Fränkel, Der Wert der linkshändigen Ausbildung für Schule und Staat	94
Gaede, Unter dem Bakel	371
Goldbeck, Die jugendliche Persönlichkeit	278
Hartstein, Zur Turnreifeprüfung	362
Hölk, Wie ist heute der Unterricht in den alten Sprachen zu erteilen?	329
Kaestner, Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommersemester 1920	170
—, Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1920/21	365
Kaiser, Aus einer Ansprache, gehalten bei der hundertjährigen Jubelfeier des Kreuznacher Gymnasiums am 19. Mai 1920	321
Kern, Kleine Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht	222
Knögel, Inwieweit hat Mittellateinisch im Gymnasialunterricht seine Berechtigung?	203
Kumsteller, Die Neuordnung des Geschichtsunterrichts	18
Lietzmann, Fachwissenschaftliche Didaktik an der Universität	155
Litt, Wissenschaft und höhere Schule	274
Lorentz, Emil Ludwigs Goethe	308
Lotz, Lehrplanpolitik	193
Menge, Was kann Fontane unsern Schülern sein	67
Müncheberg, Die Schülerselbstverwaltung	30
Neubauer, Rede zur Vierhundertjahrfeier des Städtischen Gymnasiums zu Frankfurt a. M.	10
Niedlich, Klassische Metrik, deutsche Rhythmik und deutsche Kultur	146
Otto, Ein Wort zur Verständigung	80
Schmidt, Zum neusprachlichen Unterricht	124
Schneider, Zur Förderung des Geschichtsunterrichts	216
Schroeder, Zur Neugestaltung des deutschen Unterrichts: Notwendigkeiten und Möglichkeiten	4
Schülke, Zwanzigvier statt vierundzwanzig	224
Siebourg, Zur Jahreswende	1
—, Philologen und Schulmänner	257
Spranger, Die drei Motive der Schulreform	260
Trinkwalter, Die Schicksalsfrage des deutschen Volkes und die höhere Schule	161
Wahner, Schul- und aufgabenfreie Halbtage und turnerische Wanderungen	228
Weerth, Studientage oder freie Arbeitstage	38
Wickenhagen, Turnen, Spiel und Sport im Lichte der Gegenwart	86
Wiesenthal, Zur Ausbildung der Studienreferendare	355
Wilmsen, Zum systematischen Aufbau des neusprachlichen Unterrichts der Oberstufe	311
Winter, Die deutsche Schule Ostasiens im Kriege	102

Zweite Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Seite
Chemie und Mineralogie, angez. von Studienrat Dr. Mendelsohn 238
Zur Relativitätstheorie, angez. von Professor Dr. Petzoldt in Spandau 325

b) Einzelbesprechungen.

Aristoteles, Topik, angez. von Univ.-Prof. O. Braun in Basel 377
Birt, Theodor, Römische Charakterköpfe, angez. von Vizepräsident Dr. Siebourg 180
Conrad Bornhak, Deutsche Geschichte unter Wilhelm II., angez. von Studienrat Karl Reichel in Charlottenburg 385
Brandi, Deutsche Geschichte, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M. 53
Burger, Die experimentelle Pädagogik in ihrer Entwicklung zur neudeutschen Pädagogik, angez. von Oberstudiendirektor Dr. L. Mackensen in Pankow..... 255
Classen, Leben Jesu, angez. von Oberstudien-Direktor Kannegießer in Berlin .. 376
Claus, Das Schuldirektorat, angez. von Sondag in Ehrenbreitstein 62
v. Christ, Geschichte der griechischen Literatur, angez. von M. Siebourg in Pfaffendorf 51
Deutsche Gebete. Wie unsere Vorfahren Gott fürchten, angez, von Prof. Dr. Wilhelm von Capitaine 242
Deutscher und französischer Katholizismus in den letzten Jahrzehnten, angez. von demselben 243
Deutsche Lieder. Klavierausgabe des Deutschen Kommersbuches, angez. von Dr. Breucker in Altona..... 389
Deutsches Volk und Christusglaube, angez. von Prof. Dr. Wilhelm B. v. Capitaine in Pier (Düren)..... 242
Dieck, Stoffwahl und Lehrkunst im mathematischen Unterricht, angez. von Studienrat Dr. Wolff in Hannover 388
Eberhardt, Das Buch der Stunde und Blätter der Stunde, angez. von P. Lorentz in Spandau 241
Izhac Epstein, La pensée et la polyglossie, angez. von Prof. Dr. Felix Hartmann in Berlin-Schöneberg 117
Fehler, Erweiterung und Vertiefung des französischen Wortschatzes, angez. von Studienrat G. Humpf in Elmshorn 55
Feldbriefe katholischer Soldaten, angez. von Wilhelm B. von Capitaine in Pier 110
Aloys Fischer, Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen, angez. von Oberrealschuldirektor Wilh. Lohmann in Flensburg 124
Frickenhaus, Die altgriechische Bühne, angez. von Studienrat Adolf Stamm in Planegg bei München..... 244
Geschichte der göttlichen Offenbarung, angez. von Prof. Dr. Wilhelm B. v. Capitaine in Pier (Düren)..... 109
Lehrbuch der Geschichte der göttlichen Offenbarung, angez. von demselben 109
Graf, Los vom Philologismus! angez. von Oberstudiendirektor L. Mackensen in Pankow 254
Günther, Die deutsche Gaunersprache, angez. von Oberregierungsart a. D. Dr. Jos. Buschmann in Coblenz 244
Hacks, Die Aufgaben der Realanstalten nach dem Kriege, angez. von Oberstudien-Direktor Dr. Wilmsen in Spandau..... 58
Hartmann, Untersuchungen über die Sagen vom Tod des Odysseus, angez. von Studienrat Dr. R. Pappritz in Naumburg a. S..... 49
E. Hauptmann, Heimatkunde, angez. von Studienrat Dr. Niedlich in Berlin-Friedrichsfelde 118

Seite
M. Havenstein, Die alten Sprachen und die deutsche Bildung, angez. von Oberstudien-Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 125
Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte, angez. von Paul Lorentz in Spandau 48
H. Hegnauer, Schulzeichnen auf Grund elementarer Perspektive, angez. vom Zeichenlehrer Franz Leberecht in Pankow 122
Hentrich, Dienstanweisung auf kollegialer Grundlage, angez. von Dr. Karl Th. Sondag in Ehrenbreitstein bei Koblenz 62
Paul Hermann, Deutsche Grammatik, angez. von Ober-Reg.-Rat a. D. Dr. Jos. Buschmann in Coblenz 110
Franz Hildebrand, Die höhere Schule und der Mensch, angez. von Oberstudien-Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 390
Franz Hilker, Jugendfeiern, angez. v. Oberstud.-Dir. Kannegießer in Berlin 391
H. v. Holst, Fröhliche Leute, angez. von Oberstudiendirektor L Mackensen in Pankow 125
Ewald Horn, Das höhere Mädchenschulwesen in Deutschland, angez. von dems. 128
Jaenicke, Weltkrieg. Revolution. Verfassung, angez. von Studienrat Emil Lagenpusch in Königsberg i. Pr. 61
Fünfundvierzigstes Jahrbuch des Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer, angez. von Oberstudiendirektor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 190
Kalkoff, Luther und die Entscheidungsjahre der Reformation, angez. von Hermann Barge in Leipzig 177
—, Das Wormser Edikt und die Erlasse des Reichsregiments und einzelner Reichsfürsten, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. Friedrich Marcks in Wesel 178
Graf Hermann Keyserling, Das Reisetagebuch eines Philosophen, angez. von Dr. Paul Lorentz in Spandau 382
Kjellen Rudolf, Die Großmächte und die Weltkrise, angez. von Vizepräsident Dr. Max Siebourg in Pfaffendorff bei Coblenz 188
Kullnik, Die Neuordnung des deutschen Schulwesens und das Reichsschulamt, angez. von Oberstudiendirektor Dr. L. Mackensen in Pankow 191
Franz Leberecht, Neue Wege des Schreibunterrichts, angez. von Hans Kurth in Berlin 391
Lehmen, Lehrbuch der Philosophie, angez. von Geheimrat Professor Dr. Dyroff in Bonn 48
G. Louis, Städtisches Schulrecht und inneres Leben der höheren Schulen, angez. von Oberstudiendirektor Dr. L. Mackensen in Pankow 126
Matthias, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen, angez. von Ob.-Reg.-Rat Dr. J. Buschmann in Koblenz 111
Mehr Freude, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. Schröer † in Posen 59
Meister, Der neue Geschichtsunterricht, angez. von Studiendirektor Dr. Cauer in Berlin 246
Meyer-Benfey, Sophokles, Antigone, angez. von Dr. Charlotte Caemmerer in Gr. Flottbeck bei Hamburg 60
Kurd Niedlich, Deutsche Religion, angez. von P. Lorentz in Spandau 383
Norden, Eduard, Die germanische Urgeschichte in Tacitus Germania, angez. von Vizepräsident Dr. Max Siebourg in Pfaffendorff bei Coblenz 179
Norrenberg, Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht, angez. von Studienrat Dr. Wolff in Hannover 387
Obst, Volkswirtschaftslehre, angez. von Studienrat Dr. Wersche in Berlin 54
E. Otto, Die wissenschaftliche Forschung und die Ausgestaltung des gelehrten Unterrichts, angez. von Oberstudiendirektor Dr. L. Mackensen in Pankow 126
Perthes' Kleine Völker- und Länderkunde zum Gebrauch im praktischen Leben, angez. von Studienrat Gadow in Barth 121
Graf von Pestalozza, Die Schulgemeinde, angez. von Direktor des Provinzialschulkollegiums Dr. Hans Borbein in Cassel 189

Seite

Platons Dialoge (Timaios u. Kritias); Platons Apologie von Kriton, angez. von Univ.-Prof. Dr. O. Braun in Basel 378
Richard Preiser, Pensa latina, angez. von Studienrat Dr. Hans Meltzer in Hannover 112
Paul Rhenanus, Antwerpen, Die Flamen, angez. von Gymnasialdirektor Dr. Paul Verbeek in Andernach 119
Roediger, Die Germania des Tacitus, angez. von Max Siebourg in Pfaffendorf bei Coblenz 51
Friedrich Rommel, Die Verfassung des Deutschen Reiches, angez. von Abt.-Dirig. i. Prov.-Schulkoll. Dr. Blümel in Breslau 118
Rühlmann, Die französische Schule und der Weltkrieg, angez. von Studienrat Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 55
Am Scheidewege, Berufsbilder, angez. von Oberstudiendirektor Dr. W. Lohmann in Flensburg 251
Schlöß, Einführung in die Psychiatrie, angez. von Gymnasialdirektor a. D. J. Koch in Schlachtensee 55
F. A. Schmidt, Volksvertretung und Schulpolitik, angez. von Oberstudiendirektor Dr. L. Mackensen in Pankow 191
A. Schudeisky, Projektionslehre, angez. von F. Leberecht in Pankow..... 123
Ferdinand Sommer, Lateinische Schulgrammatik usw., angez. von Geh. Reg.-Rat, Oberschulrat Dr. Franz Cramer in Münster i. Westf..... 378
Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, angez. von Oberstudien-Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 253
D. Wilhelm Stahl, Die diplomatischen Verhandlungen vor Ausbruch des Weltkrieges auf Grund der Farbbücher, angez. von Geh. Stud.-Rat Direktor Dr. Marcks in Wesel 179
Die Stammformen der vergleichenden Wirtschaftstheorie, von cand. rer. pol. Wilhelm Schmidt in Münster i. Westf..... 249
Kurt Sternberg, Einführung in die Philosophie vom Standpunkt des Kritizismus, angez. von Univ.-Prof. Dr. O. Braun in Basel 377
Trendelenburg, Adolf, Der Humor in der Antike, angez. von M. Siebourg in Pfaffenheim 180
Dr. E. Umbach, Ziele und Wege des Sprachunterrichts auf unseren höheren Schulen, angez. von Studienrat Dr. Friedrich Anderten in Berlin-Reinickendorf 115
Dr. Heinrich Verbeek, Flämisch für alle Deutschen, angez. von P. Verbeek in Andernach 120
Aus der Volkshochschulliteratur, angez. von P. Lorentz in Spandau 248
Walter, Max, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts, angez. von Studienrat Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 116
Dr. E. Weber, Der Weg zur Zeichenkunst, angez. von F. Leberecht in Pankow .. 123
Wohlrabe, Die altklassische Welt, angez. von Prof. Dr. Erich Ziebarth in Ahrensburg bei Hamburg 51
H. Wolf, Wenn ich Kultusminister wäre, angez. von Oberstudiendirektor Dr. L. Mackensen in Pankow..... 127
Dr. Karl Wölker, Fürsorgeerziehung als Lebensschulung, angez. von Oberstudien-Direktor Kannegießer in Berlin 392

I. Abhandlungen.

Zur Jahreswende.

Nicht leichten Herzens überschreiten wir alle die Schwelle des neuen Jahres; mancher von uns mag wohl am Silvesterabend rückwärts und vorwärts schauend von der alten Frage nicht haben loskommen können: Was werden wir essen? Was werden wir trinken? Und über die materielle Not des einzelnen hinaus die furchtbare Lage des Vaterlandes, der Druck auf das Gemüt, den wir am besetzten Rhein mit besonderer Stärke empfinden. Die Sorge um die Zukunft entspricht in ihrem Maße dem Grade der Einsicht und Bildung; nur so ist es zu verstehen, daß weite Kreise unseres Volkes von der wirklichen Lage Deutschlands keine Vorstellung haben. Als ich jüngst mit Erschütterung den kurzen zusammenfassenden Bericht las, den Kjellén von dem Inhalt des Versailler Vertrags gibt, da kam mir unwillkürlich der Wunsch, diese wenigen Seiten sollten bis in die entlegensten Dörfer unseres Landes verbreitet werden. Ihre Kenntnis wäre zurzeit mindestens so nötig, wie die der Verfassung.

Wir haben noch eine besondere Sorge: Was wird aus unsern höheren Schulen? Zwar die Reichsschulkonferenz, unstreitig das bedeutsamste schulpolitische Ereignis des abgelaufenen Jahres, hat in ihrer Mehrheit nicht die Absicht bekundet, das Wesen der Bildungseinrichtungen, denen wir verpflichtet sind, anzugreifen. Aber ich habe schon vor kurzem davor gewarnt, sich ob dieses Ergebnisses der Sorglosigkeit hinzugeben. Zurzeit ist man, so wird gesagt, damit beschäftigt, neue Lehr- und Stundenpläne zu verfertigen, eine schwere Arbeit, da sie so vielen zum Teil einander widersprechenden Gedanken gerecht werden soll. Kaum ein anderes Gebiet unseres neuen staatlichen Lebens weist im Augenblick so starke Antinomien auf, wie das der Erziehung und Bildung. Darum ist zunächst zu hoffen und zu fordern, daß die neuen Pläne nicht unter Ausschluß der Öffentlichkeit endgültig festgestellt, daß vor allem diejenigen vorher dazu gehört werden, die sie ausführen sollen, wir Lehrer also ohne Unterschied der pädagogischen Grundanschauung. Gewiß wird wohl ein jeder geistige Opfer von seinen Meinungen zu bringen haben, wenn etwas dabei herauskommen soll. Gern gebracht werden Opfer aber nur bei der Einsicht in ihre Notwendigkeit. Sie gilt es herbeizuführen, denn freudige Pflichterfüllung, ohne die kein Segen ist, kann nur auf dem Grunde innerer Überzeugung erwachsen.

„Nur als Schaffende können wir vernichten," dieses Wort Nietzsches

aus der Fröhlichen Wissenschaft[1]) sollte bei der Arbeit an den neuen Plänen immer beherzigt werden. Es ist leicht, Formen auf geistigem Gebiet zu zerstören, aber schwer, neue, mindestens gleichwertige dafür einzusetzen. Gar nicht wahr ist es ja, was uns aus Reden und Aufsätzen gewisser Kreise jetzt immer wieder entgegenschallt: Die alte Schule hat versagt, dieselbe Schule, die man während des Krieges mit überschwänglichem Lob bedachte. Ich habe oft genug Gelegenheit zu erfahren, mit welcher Hochachtung die Nationen, denen wir unterlegen sind, vom deutschen Bildungswesen denken und reden; auf dieses haben die Männer in England hingesehen, die dort schon während des Krieges eine neue Schulgesetzgebung betrieben. Hüten wir uns, unter der Macht des Schlagwortes und in echt deutscher Selbstunterschätzung uns selbst ins Fleisch zu schneiden. Das Experiment ist für die Allgemeinheit nicht geeignet; dem ernst zu nehmenden Versuch, neue Gedanken in kleinerem Kreise zu erproben, sollte jegliche Förderung gewährt werden.

Es wird vermutlich noch etwas dauern, bis die neuen Pläne und Ordnungen so weit sind, daß wir sie vom Papier ins Leben zu übersetzen haben; einstweilen müssen wir im Rahmen der bestehenden Formen die Forderung des Tages erfüllen. Und da möchte ich auf einen Gedanken des Staatssekretärs im Kultusministerium C. H. Becker[2]) hinweisen, der, soviel ich sehe, zu wenig bekannt und beachtet worden ist. Ihm ist die Frage nach der Einheit oder Differenziertheit des äußeren Schulsystems eine Frage zweiter Ordnung gegenüber der Forderung einheitlicher Erziehungsinhalte. „Merkwürdigerweise überwiegt aber in der öffentlichen Diskussion die Erörterung über den vier- oder sechsklassigen Unterbau, die Einordnung der Mittelschule, die Übergangsklassen und wie die rein organisatorischen Probleme alle lauten mögen. Wäre es nicht richtiger, diese Lösungen den Technikern zu überlassen, in der Öffentlichkeit aber das Problem zu vertiefen: Wie schaffen wir eine wirkliche deutsche Einheitserziehung, nicht in der Form, sondern in den kulturellen Zielen?“ Das Bewußtsein von der Einheit aller Volksgenossen in der deutschen Kultur, das ist letzten Endes das Ideal, dem Becker zustrebt; dazu aber werden alle Schularten helfen können und müssen, jede nach ihrer Art und mit den ihr eigenen Mitteln, und darum darf mit Recht von einer Einheitserziehung gesprochen werden.

Sie ist, das stelle ich voran, nicht möglich ohne ein rechtes Nationalbewußtsein. Manche unserer Volksgenossen sind darin durch das furchtbare Erlebnis der Kriegsjahre wankend geworden. Wer aber deutsche Kultur gründlich kennt, der weiß, was sie der Welt bedeutet hat und weiter bedeuten wird, der hat als Deutscher wohl Anlaß, stolz darauf zu sein, nicht überheblich und ablehnend gegen andere, aber selbstsicher, aufrecht und trotz allem mutig in die dunkle Zukunft blickend. Sodann — leicht haben wir es nie gehabt in der Geschichte. Unser Land verlangt fleißige schwere Arbeit;

[1]) Ich fand es wieder in dem schönen Buche Otto Braun, Aus nachgelassenen Schriften eines Frühvollendeten. Berlin, Bruno Cassirer 1920. S. 167.

[2]) Pädagogisches Zentralblatt I (1919) S. 3.

sie gehört zu unserer Eigenart, sie war unsere Freude, der Quell unseres Aufstiegs; sie muß auch bei der Einheitserziehung, wenn je dann heute, im Vordergrunde stehen. Darum fort mit der übertriebenen Weichlichkeit in der Behandlung unserer Jugend; sie verträgt's nicht nur, sie will fest angefaßt sein, wenn sie nur merkt, daß Liebe dahinter steht. Früher hat unsere Gesellschaft darin gesündigt, daß sie die Arbeit der Hand nicht gebührend achtete; heute liegt eher die entgegengesetzte Gefahr vor, die Unterschätzung der Kopfarbeit. Hier hat die Schule in Lehre und praktischer Anwendung ausgleichend zu wirken und so zu jener sozialen Gesinnung hinzuführen, ohne die ein Staat nicht bestehen kann.

Endlich aber sollte uns die Not der Gegenwart nicht dazu drängen, das stolzeste Erbstück unserer Väter, den deutschen Idealismus, zurückzusetzen und schon auf der Schule das unmittelbar praktisch Verwertbare zu bevorzugen. Der deutsche Idealismus hat seine schönsten Geistesblüten in einer Zeit getragen, wo unser Vaterland tief darniederlag; er hat aber auch unstreitig wesentlich mit zum Wiederaufstieg geholfen. Von Idealen war das Streben unserer Väter und Großväter erfüllt, das mit der Schöpfung des deutschen Reiches gekrönt ward. Dann wurden wir eine gesättigte Nation, reich an materiellen Gütern, aber innerlich — wie arm! Jetzt haben wir wieder ein Ideal zu erfüllen, das uns einen kann und sollte: die Schaffung eines neuen Deutschlands, in dem alle Volksgenossen sich wohl fühlen. Unseren Kindern und Enkeln wird es hoffentlich vergönnt sein, in das gelobte Land einzuziehen; wir Älteren, die wir wohl nur die vorausgehende Wüstenwanderung noch mitzumachen haben, wir müßten verzagen, wenn uns diese Hoffnung nicht beseelte. Unsere Jugend aber muß dazu vorbereitet werden in gründlicher ernster Arbeit des Leibes und der Seele, in Ehrfurcht vor allem Großen, was deutsches Wesen geschaffen hat, in dem Gefühl der Verantwortung, die sie vor der Zukunft haben.

Und wir, die wir die hohe Aufgabe der deutschen Einheitserziehung mit lösen sollen? Ich weiß keinen anderen Weg, als den der Selbsterziehung, der steten Arbeit an uns selber durch Wissenschaft und Leben in und mit dem deutschen Volk. Staat und Gesellschaft verlangen viel von uns, so viel, daß sie es kaum entgelten können. Sind wir nicht von einer idealen Auffassung unsres Berufes geleitet und gehoben, so werden wir es schwerlich schaffen. In diesen Zeiten der Not habe ich oftmals an einen Ausspruch des Eumaios, des göttlichen Sauhirten, denken müssen[1]). Er, der selber ein Königskind war und früh unfrei geworden ist, er erklärt dem fremden Mann, in dem er seinen Herren nicht ahnt, die Lässigkeit der Knechte auf dem Hof mit den Worten: Die Hälfte der Tugend nimmt der weitblickende Zeus einem Mann, wenn ihn der Tag der Knechtschaft erfaßt. Ich denke, wir sind und bleiben trotz allen äußeren Druckes freie Männer und bewahren uns die ganze Tugend. Nur dann können wir mit dazu helfen, daß wir die Schwelle der kommenden Jahre wieder leichteren Herzens überschreiten als heute.

Pfaffendorf bei Coblenz. Max Siebourg.

[1]) Hom. Od. 17, 322.

Zur Neugestaltung des deutschen Unterrichts: Notwendigkeiten und Möglichkeiten.

Der deutsche Unterricht hat sich auf den höheren Schulen sein Hausrecht Schritt für Schritt erst erkämpfen müssen. Die Deutschkunde ist bei übernommenen, einseitig gerichteten Bildungsidealen, die hinter der gewaltig fortschreitenden Zeit mit neuen Erkenntnissen und dringenderen Forderungen zurückgeblieben, immer noch ein Schmerzens- und Stiefkind. Die großen Konferenzen, anzuerkennende Erlasse haben das Übel nicht bei der Wurzel erfaßt, es mehr auf zu beherzigende Ratschläge und vaterländische Fingerzeige, deren Befolgen mehr oder minder in dem freien Belieben der einzelnen stand, als auf eine gründliche Wandlung abgesehen. Die „Lehrpläne und Lehraufgaben" mit ihrer in gar keinem Verhältnis zu den Fremdsprachen stehenden deutschen Stundenzahl (besonders die Tertia in den Gymnasien!) mit ihrer Einführung in die „für die Schule" bedeutsamsten Meisterwerke unserer Literatur, wobei das 19. Jahrhundert nur sehr spärlich zu Worte kommt, mit ihren engen „Methodischen Bemerkungen", die die Unterweisung über die Eigenart und Entwicklung der Muttersprache auf das Notwendigste beschränkt wissen wollen usf. — sind durchaus nicht mehr zeitgemäß. Von Volks- und Stammeskunde, von heimischer Mundart, vom Auslandsdeutschtum, von deutscher Kulturbesinnung im umfassenden Sinne kein Wort!

Welch ein Gegensatz zu dem Schulbetrieb bei andern Kulturvölkern! In England und Frankreich stehen heimische Sprache und Kultur nachdrücklichst im Mittelpunkt des Unterrichts; alles mündet in die nationalen Lebens- und Zukunftswerke ein; die einzelnen Fächer empfangen ihre Bedeutung und Zielrichtung dadurch. Fest eingewurzelt in dem Mutterboden einer in sich geschlossenen Bildungs- und Interessengemeinschaft, selbstsicher, werden sie in der großen Welt Träger und Pioniere der Aufgaben ihres Volkes und Staates.

Daß der Deutsche am ehesten und leichtesten auch in Ländern auf fernab niedrigerer Stufe Sprache und Volkstum aufgibt, ist sattsam bekannt und zuletzt noch ganz unverhohlen von den Polen in Warschau ausgesprochen worden. Unsere krankhafte Neigung alles Ausländische übermäßig zu bewundern und anzustaunen ist schon verschiedentlich gerügt worden.

Daß Wien dreißig Kilometer von der Sprachgrenze, daß die Nähe Berlins das Slaventum nicht weiter zurückzudrängen vermocht hat, wird immer ein bedauerlicher Beweis bleiben für unsere völkische Nachgiebigkeit, unser geringes Kolonial- und Expansionsstreben. Wo immer das „Land der Mitte" mit fremden Völkern zusammenstößt, zieht es den kürzeren. Nirgends auch finden wir ähnlicherweise ein Willkommenheißen, ein Haschen und Gieren nach ausländischen geistigen und kulturellen Gütern wie bei uns.

Vielerlei spricht dabei mit; aber unserer Schule ist der bittere Vorwurf des Versäumnisses und der Vernachlässigung nicht zu ersparen. Viele unserer Fehler finden in ihr die Erklärung. Die großen Denker, von Fichte über den Rembrandtdeutschen, Lagarde die ganze Reihe bis auf die Gegen-

wart hinunter haben im meisten nur zu sehr recht; den Forderungen des Germanisten-Verbandes ist immer mehr Gehör zu schenken. Ist uns vermöge unserer unglücklichen Geschicke auf Grund einer gewissen Veranlagung ein naives, instinktives Nationalgefühl nicht geworden, so muß das kritische, reflektierende uns den Blick schärfen für Weltzustände- und Vorgänge, für Sein und Schein, Theorie und Praxis, Hirngespinst und Erfüllungsmöglichkeit und uns zu einem gesunden berechtigten Selbstbewußtsein führen, zu Selbstvertrauen und der Selbstbehauptung, zu der uns die bitter harte Notwendigkeit der Gegenwart zwingt. So lange wir nicht verlernen über unser eigenes Volk hinauszublicken und unserm Sinn für Gerechtigkeit und Objektivität treu zu bleiben, sind wir vor Entartung unsers Nationalgefühls vollkommen sicher. Nur über die Stufe des Staatsbürgers zum Weltbürger! Der erfüllt die Menschheitsaufgaben am ehesten, der sie zunächst mal in den Grenzen seines Volkes löst. Ein jedes hat seinen Eigenwert im Zusammenleben der Völker; das ist wertvoller für die menschliche Gesamtkultur als das modische, farblose, verschwommene Mischmasch der Internationale.

Die Revolution mit ihren Fibererscheinungen hat unsere Fehler und Schwächen um so erschreckender hervortreten lassen. Von habgierigen, gewissen- und rücksichtslosen Feinden rings umstellt, bröckelt viel Volkstum an niedere Kulturen mit entschiedenem Machtwillen zu Aufstieg und Ausbreitung ab. Im Innern zersetzt zänkischer Parteihader der widerstrebendsten Richtungen unser schwergeprüftes, aus tausend Wunden blutendes Land. Unser altes Erbübel, der Partikularismus, in seinen verschiedensten Ausstrahlungen, erhebt drohend sein Haupt. Da bedarf es um so dringender und nachdrücklicher der Selbstbesinnung auf unser unvergleichliches Volkstum und unsern vielgestaltigen, umfassenden Volksgeist, seine Entwicklungsmöglichkeiten und Ziele, der Verinnerlichung aus uns selber heraus. „Es ist vielleicht keine Nation geeigneter, sich aus sich selbst zu entwickeln," sagt Goethe. Nur die naturgemäße Ausbildung der eigenen Anlagen, niemals aber die künstliche Nachahmung fremder, noch so vollkommener Leistungen, die auf anderem Boden, unter anderem Himmel gewachsen sind, bietet die Gewähr für Gesundheit und dauerndes Leben einer Nation, urteilt Burdach. Das neue geistige Deutschland verlangt ein in Wahrheit nationales Schulsystem. Ein gemeindeutsches Bildungsideal muß uns beherrschen. Die vielen Bildungskreise legen sich nicht harmonisch um einen zentralen Mittelpunkt; die innerliche Bildungseinheit, die Einheitlichkeit des Volkes[1]) erheischt es gebieterisch. — Die höhere Schule soll wieder mehr Fühlung mit dem Volke erhalten. Es gilt die Erziehung der deutschen Stämme zur Nation, unseres zerrissenen Volkes zu einer höheren Einheit in Lebensgemeinschaft, Sprache und Weltanschauung.

Auch der Gedanke der Arbeitsschule fordert eine höhere Betonung der Muttersprache und ihrer Erscheinungsformen. An ihr am ehesten, ihren

[1]) Siehe die Besprechung des Buches von H. Richert, Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule im letzten Heft der Monatsschrift. P. L.

lebenden Lautgebilden und Sprachmitteln, Wandlungen und feinsten Regungen, Stimmungswerten und den Vorbedingungen dazu vermag der Schüler sich ein grundlegendes Verständnis und eine tiefe Erkenntnis jeglichen Sprachlebens zu erarbeiten und die Einsichten zum Eigengut zweckmäßigen Formens und künstlerischen Prägens auszugestalten. Einem mangelhaften, fremdem Boden entsprossenen Übersetzungsdeutsch würde dadurch ebenso gesteuert werden, wie die geringe Sprachkultur unsers Volkes einen gewaltigen Antrieb auch in den weitesten Kreisen erhielte. Das hätte wahrscheinlich wiederum, ohne Innerlichkeit, Kern und Gehalt aufzugeben, ein verschärfteres Beachten unserer vielfach vernachlässigten Außenkultur, unsers Auftretens und Gebarens auf dem Markte der Nationen, unseres bewußten Formwillens zur Folge.

Ist eine jede Pädagogik in ihrer höchsten Betätigung und Vollendung eine Kunst und Gnade, wo alles Anlernen, alle Hilfsmittel nicht hinreichen, so hat gerade der Deutschlehrer mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen. Ein gediegenes Wissen, ein reiches, künstlerisches Können, frische Sinne, ein ganzer Mann und ein edler Mensch müssen zusammentreffen, um die Fülle der Aufgabe zu erschließen, sie erhöhend, lebenspendend an die Jugend heranzubringen und ihr Dauerwerte für Welt und Wirken zu bieten. Gewiß gibt es ganz vorzüglichen, gediegenen Deutschunterricht; aber die Klagen auch heute noch bei alt und jung, nach Rundfragen und Bekenntnissen, über mangelnde Frische, Vertiefung und Verinnerlichung, graue Farblosigkeit in der Behandlung von Grammatikfragen, über das Verleiden unserer Klassiker und Besten durch zu einseitige, intellektuelle und gedächtnismäßige Betrachtung und Aneignung, durch Historismus, Philologismus, Breit- und Toterklären, über Absonderlichkeiten und Verstiegenheiten der Aufsatzthemen, über Lebensfremde und ungenügende Einführung in praktische Beherrschung von Stil und Prosa usf. sind nicht immer von der Hand zu weisen. Ein groß Teil Schuld trifft die Vorbereitung auf den Universitäten. Sprengel hat in verschiedenen seiner Schriften 1909 schon auf diesbezügliche Rückständigkeiten und Versäumnisse hingewiesen. Die „Gedanken zur Hochschulreform“ unsers Staatssekretärs Becker, großzügig, offen und ehrlich, daß die Universitäten die Fühlung mit dem Leben der Nation nahezu verloren hätten, daß ihr Lehrbetrieb großenteils nicht mehr den Forderungen der Zeit entspreche, daß sie in erster Linie „Schulen“ seien, werden ihre Wirkung nicht verfehlen. Daß verhältnismäßig spät und spärlich Lehrstühle für Germanistik geschaffen wurden und darin noch viele Wünsche, so für deutsche Volkskunde, ausstehen, erklärt vieles. Die Professoren werden fortab, ohne deshalb ihrem besonderen Forschungsgebiet untreu werden zu müssen, auf Lehrpläne und Lehraufgaben mehr Rücksicht zu nehmen haben und diese Gebiete in Fülle in ihren weitesten Umkreisen und Verästelungen bis in ihre tiefsten Verwurzelungen hinein zu bieten haben, daß der Deutschlehrer nicht mehr — auf andern Gebieten ist es ähnlich! — mit seinem Eintritt in die Schule sich erst sein Rüstzeug zu erarbeiten anfängt.

Eine umfangreichere Ausbildung durch besondere Lehrstühle in den vielverschlungenen pädagogischen und auch didaktischen Fragen, die bis-

her vollständig im Hintergrunde standen, würde unsere Referendare mancher Nöte und Unbeholfenheiten überheben. Eine gründlichere Durchbildung in praktischer Psychologie — bisher auch im Argen gelegen! — würde dem Lehrer für sich, seine Fächer und den Schüler manche Belebung und Erfrischung, Abwechslung, Hilfe und Erleichterung, eine gescheitere Berücksichtigung der Individual- und Klassenintelligenz, eine zweckmäßigere Einstellung von Fall zu Fall, eine bewußtere Treffsicherheit zeitigen.

Auch zur ständigen Fortbildung, zur Ausweitung der Persönlichkeit und Selbsterfülluung müßte gerade dem Deutschlehrer durch Bildungsmöglichkeiten, Reisen, Kurse u. dgl. Gelegenheit geboten werden, in lebendigem Verhältnis zu Strömungen, Mächten und Kräften seiner Zeit zu bleiben und sich zum Besten der Jugend Sinn und Herz frisch zu erhalten.

So kam die vom 25. Oktober ab unter dem Vorsitz des Herrn Geh. und Ministerialrats Dr. Schellberg im Zentralinstitut für Unterricht und Erziehung stattfindende Veranstaltung „zur Förderung des deutschen Unterrichts", eingeleitet vom Herrn Ministerialdirektor Jahnke selber, vielen Wünschen entgegen; so haben die an die Vorträge sich anschließenden Beratungen der aufgestellten Thesen innerhalb der etwa dreißig Hinberufenen, Vertreter der Schulkollegien und Fachmänner, mancherlei Klärung geschaffen, Anteil genommen an der inneren Reform, Vorarbeit geleistet, wie es im Schlußwort hervorgehoben wurde, zu den kommenden Lehrplänen.

Professor Dr. Reuschels Ausführungen über Wesen, Sinn und Bedeutung der deutschen Volkskunde für die Gegenwart fanden die volle Zustimmung. Alle wahre Kunst ist Volkskunst. Stamm, Sprache, Sitte, Siedelung bilden den Grund alles lebendigen Lebens im Volke. Deutsche Kunst und Kunde, nicht mittelmeerische, hat im Vordergrunde zu stehen und alle Schulfächer zu befruchten. Von demselben Gedanken getragen ist auch das von Schellberg und Sprengel herausgegebene Handbuch der Deutschkunde, Führer zu deutscher Schulerziehung: Deutschkunde im Unterricht der alten Sprachen, in neusprachlichem, naturwissenschaftlichem, Religions- und Zeichenunterricht usf. Vielleicht daß Volkskunde bei der Prüfung berücksichtigt würde, vielleicht daß Lehrstühle und Lehraufträge an den Hochschulen dafür zu erreichen wären!

Sprengels gehaltvolle, von großer Belesenheit zeugende Gedankengänge, durch seine verschiedenen Veröffentlichungen vielfach schon bekannt, über Wert und Aufgabe der deutschen Prosadichtung des 19. Jahrhunderts für Schule und Leben boten — nicht daß man in Einzelheiten immer übereinstimmte — eine Fülle der Anregungen und Zielsetzungen. Sie stelle in umfassenden Bildern den Lebensgang des deutschen Menschen dar, behandele wichtige Einzelfragen unseres persönlichen und Gemeinschaftslebens, der Weltanschauung, des Verhältnisses zur Natur, Gottheit, Gesellschaft, zu Volk und Staat, schildere die Eigenart der Stämme und Stände, den Gesamtverlauf der deutschen Geschichte und Kultur, sei so eine Einführung in Sinn und Werden des nationalen und sozialen Lebens unserer Zeit, ein

Hauptgegenstand erziehlicher Wesensschau zur Bildung des Lebensverständnisses und Lebenswillens.

Daß wir an Spracherziehung, Pflege des gesprochenen Wortes, der freien Rede, des Vortrages von Dichtungen, an Sprachkultur überhaupt zu Hause und in der Schule es an uns sehr fehlen lassen, war ohne weiteres den Betrachtungen von Dr. Drach und Dr. Manz recht zu geben. Die Ausbildung aller Lehrer darin nach physiologisch-technischen und psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten muß als sehr notwendig bezeichnet werden. Von innerem Erlebnis getragen, wird ein beseelter Vortrag naturgemäß bei Erfüllung der wünschenswerten Anforderungen (Atemführung, Betonung, Zeitmaß, Klangfärbung) ein tieferes, eindringenderes Erfassen der Dichtung zur Folge haben. Freilich, für jeden schickt sich nicht alles; ein in Selbsterkenntnis geschulter Lehrer wird sich der Grenzen seiner Begabung auch darin wohl bewußt sein, wie auch Ort und Stunde, Stimmung und Haltung der jeweiligen Schüler stark zu berücksichtigen sind. Auf ein reines Hochdeutsch allerdings zu achten tut uns bei unsern partikularistischen Tendenzen bitter not, um so mehr, wenn auf ein lässiges, kaum mundartlich zu nennendes Deutsch ein sorgfältigst bis ins Kleinste gepflegtes Englisch oder Französisch folgt.

Grundlegender Art war die Stellungnahme zu Bojungas Entwicklungen über die Muttersprache in ihrer Bedeutung für den Sprachunterricht und die Behandlung der deutschen Sprachlehre. Nationalerziehung ist wesentlich Spracherziehung. Einheitlichkeit und Gleichheit der Sprache ist das am meisten verbindende Element der Nation, der kräftigste Nährboden für ein gesundes und starkes Verwandtschafts- und Zusammengehörigkeitsbewußtsein. Alles sprachliche Erkennen ist gebunden an ein Sichbesinnen in der Muttersprache über sie. Ein volles Verstehen der wichtigsten Fragen und Erscheinungen ist nur von ihr aus zu erreichen. Den feinsten Regungen und Wandlungen der Volksseele, den Gefühls- und Stimmungswerten der durch Art, Zweck, Stammesart, Zeitrichtungen, dem Eigenwesen des Redenden bedingten Ausdrucksmittel vermag man nur in der Muttersprache nachzugehen. So ist die Vertiefung und Verinnerlichung des Wortschatzes, der Worterklärung, der Bedeutungslehre und -verwandtschaft durch Aufdeckung der zugrunde liegenden seelischen Gesetze und Bedingungen zu erstreben. Das Deutsche ist durchaus geistformend und an Denkschärfe irgendeiner Sprache nicht unterlegen; man müsse mit gewohnten Denkformen brechen. Wenn dem gegenüber die „formale Schulung“ besonders durch das Latein betont wurde, so ist wiederum hervorzuheben, daß durch die neueren psychologischen Untersuchungen mancher Bann der sogenannten „formalen Bildung“ gebrochen ist. Auch über seinen Vorschlag, aus ökonomischen Rücksichten und aus Gedanken der Einheitsschule heraus für die Sprachlehre durchweg allgemeingültige deutsche Bezeichnungen einzuführen, war man verschiedener Meinung, wenn auch die Behauptung, die lateinischen seien „international“ — man vergleiche nur das Französische und Englische! — nicht stichhaltig ist.

Hofstätters Ansichten über den deutschen Aufsatz, durch verschiedene

Kundgebungen in seiner Zeitschrift schon in weitere Kreise gedrungen, sind nur zu beherzigenswert. Eigenes Erleben, Beobachten, Erfahren, eigener Besitz, fast alle Äußerungen des Lebens sind sein Inhalt. Grundsätzlich schreibt der Schüler für sich und seine Freunde, nicht für den Lehrer. Einfachheit, Klarheit und Wahrheit sind die Hauptforderungen; allgemeine Themen führen leicht zur Heuchelei. Aufgabe der Vorbereitung ist Erwecken der Stimmung und bestimmter Gedankenrichtungen. Auf der Mittelstufe ist der Vorliebe für das Zuständliche, für kulturkundliche Hinstellung entgegenzukommen. Immer mehr muß der Schüler zur Klarheit über sich selbst, zu einem persönlichen Verhältnis über seine Umwelt herangeführt werden.

Wenn mit vollem Recht besonders von einer Seite darauf aufmerksam gemacht wurde, daß eine derartige Selbstbetätigung, ein derartiges Sichselbstausleben sich lediglich auf den künstlerischen Typ beziehe, wobei der theoretisch-wissenschaftliche zu kurz komme, daß es doch auch Aufgabe sei von der kleinen Ichheit zur Sachlichkeit zu erlösen, zum streng wissenschaftlichen Denken zu erziehen, so schließt doch das Ziel einer harmonisch ausgebildeten Persönlichkeit eins oder das andere nicht aus. Nach Verschiedenheit der Individualanlage und der Zeitumstände wird bald dieses, bald jenes im Vordergrunde zu stehen haben und bei dem gegenwärtigen Schulbetrieb und der Bildungskrise der „Erlebnisrichtung", zumal bei unserem „perseverierenden" deutschen Charakter, zunächst mal der Vorzug zu geben sein.

Auch die vielumstrittene Frage der Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit der Stoff- und Gedankenordnung, der „Disposition", fällt in nichts zusammen, sobald man sich bemüht von Fall zu Fall die Geistesstruktur, die Art zu schaffen und zu formen, die Kräfte und Strebungen, die besonders jedesmal in Tätigkeit treten, die Wesensart des Stoffes, Zweck und Ziel der Arbeit, ob Haus-, ob Klassen-, größere oder kleinere Arbeit usf. zu berücksichtigen.

So sind der Aufgaben viele und der Stunden wenige. Eine Eiche pflanzen und einen Blumentopf nehmen! Man war sich darüber einig, daß der „Deutschgruppe", d. h. einschließlich Geschichte und Erdkunde ein Drittel der Gesamtstundenzahl auf Kosten der Fremdsprachen unbedingt zukomme, d. h. daß an jedem Tage eine Stunde Deutschkunde zu geben sei, wenn auch hier und da einer von der „alten Schule" nicht allzuviel davon erhoffte.

Auch die Lesebuchfrage bedürfe unter den gegenwärtigen geldlichen Schwierigkeiten einer Neuorientierung. Hofstätter ist auf dem Wege seine Pläne hinsichtlich innerer Lebenskreise, geschlossener Einheit, Ausbau zu einem Hausbuche — möglichst knapp und kurz das Notwendigste — in einem neu erscheinenden zu verwirklichen, wie die Regierung die Lehr- und Hilfsbücherfrage sich auf das dringendste angelegen sein läßt. Auch die Fragen der Büchereien, der Mundart, mancherlei in lockerem Zusammenhang stehende fanden ihre vorwärtsweisende Erörterung.

Zum Kern alles Unterrichts soll diesmal tatsächlich der deutsche werden, wie es in der „Entschließung" hieß; die Zustände hätten sich als unhaltbar erwiesen. Neue Lehrpläne werden den Wünschen Rechnung tragen. Der Gedanke einer Beratungsstelle in Berlin, einer Fachberatung in den einzelnen

Provinzial-Schulkollegien soll erwogen werden. Lehraufträge an praktische Schulmänner zu Übungen und Arbeitsgemeinschaften an den Universitäten würden sich wohl als zweckmäßig erweisen. Gelegenheit zu steter Weiterbildung der Deutschlehrer soll geboten werden.

Hoffen wir, daß der Geist, von dem die ganze Versammlung getragen wurde, immer weitere Kreise schlägt, daß nach den Schlußworten von Geheimrat Schellberg die innere Reform, die Flüssigmachung aller nationalen Bildungsmöglichkeiten gelingt, daß Vorhaben und Vollbringen redlicher, vaterländisch gesinnter Männer in Regierung und Volk gleichen Schritt halten und daß von der Umgestaltung und Selbstbesinnung der Schule aus dem Geiste des deutschen Volkstums, seines ureigensten Wesens und seiner unversiegbaren Schaffenskraft heraus unser Volk versöhnt, geeint gesund und wieder stark wird!

Königsberg i. Pr. Dr. Friedrich Schroeder.

Rede zur Vierhundertjahrfeier des Städtischen Gymnasiums zu Frankfurt a. M.[1]).

Hochansehnliche Versammlung! Meine lieben Schüler!

Sollten wir feiern? Sollten wir in einer Zeit, da unser Vaterland verstümmelt ist, da altes herrliches deutsches Kulturgebiet unter dem harten Joch feindlicher Besetzung seufzt, da die deutsche Ehre und mit ihr das deutsche Ehrgefühl tief darniederliegt, da kein Tag vergeht, der uns nicht neue Vergewaltigung des deutschen Volkes und des deutschen Wesens meldet, kein Tag, der uns nicht mit furchtbarer Deutlichkeit zeigt, daß unser staatliches Dasein auf des Messers Schneide steht, sollten wir uns da zu einer Feier versammeln? Noch nagt an uns der bittere Schmerz über die vielen alten Schüler, die aus diesem Kriege nicht wieder zurückgekehrt sind; noch ist es nicht lange her, daß die letzten der Kriegsgefangenen die Heimaterde wieder betreten

[1]) Das Goethe- und das Lessing-Gymnasium zu Frankfurt a. M. haben am 27. August das vierhundertjährige Bestehen des Städtischen Gymnasiums, aus dem sie hervorgegangen sind, begangen. Die Hauptfeier fand in der Paulskirche statt. Nach Verabredung zwischen den beiden Direktoren fiel dem des Lessing-Gymnasiums die erste Ansprache zu, während der Direktor des Goethe-Gymnasiums auf die Begrüßungen zu erwidern und das Schlußwort zu sprechen hatte.

Zu der Feier ist eine Festschrift erschienen, die den Titel trägt: Gymnasium Francofurtanum 1520—1920. Festgabe, den Teilnehmern an der Vierhundertjahr-Feier am 26. und 27. August 1920 gewidmet vom Festausschuß. (Druck der Kunstanstalt Wüsten & Co.) Diese enthält:

I.: Rückblick auf die Geschichte des Frankfurter Gymnasiums 1520—1853 von Archivdirektor Professor Dr. Jung.

II.: Johannes Classen, Direktor des Frankfurter Gymnasiums 1853—1864 von Gymnasialdirektor Dr. Neubauer.

III.: Tycho Mommsen und das Frankfurter Gymnasium 1864—1886 von Realgymnasialdirektor Dr. Liermann.

Den Schluß bildet eine Ehrentafel der Gefallenen. Die Festschrift ist mit 19 Abbildungen ausgestattet; u. a. ist die Bestallungsurkunde für den ersten Rektor, Wilhelm Nesen, vom 14. September 1520 in Faksimile wiedergegeben.

haben. Tiefer noch als anderswo erfaßt uns hier in dieser Kirche der Schmerz über das deutsche Elend, zwischen diesen ragenden Säulen, die vor zweiundsiebzig Jahren eine Versammlung geschaut haben, die, wenn sie auch, wie so unendlich viel Großes, was Deutsche unternahmen, ein tragisches Ende gefunden hat, doch von einem Geist erfüllt war, zu dem wir aus dem Abgrund, in den wir heute versunken sind, sehnsuchtscoll emporschauen. Hier, wo ich stehe, war die Inschrift angebracht:

Des Vaterlands Größe, des Vaterlands Glück,
O schafft sie, o bringt sie dem Volke zurück!

Mit welcher furchtbaren Wucht trifft uns heute diese Mahnung! Welche Pflichten legt sie insbesondere uns auf, die wir uns zu einem schulgeschichtlichen Gedenktage vereinigt haben! Die Pflicht, uns dieses immer vor die Seele zu stellen, daß die Aufgabe der Schulerziehung nicht darin beschlossen ist, den einzelnen für seine persönlichen Zwecke tüchtig zu machen, sondern, daß sie dem Vaterlande ein Geschlecht heranbilden soll, willig ihm zu dienen, an Erfüllung der Pflicht gewöhnt, tapfer und hohen Sinnes. Ja, es lagern düstere Schatten über unserer Feier. Aber unsere Stimme wollten wir doch erheben und den Tag nicht unbeachtet lassen, an dem vor vierhundert Jahren Bürgermeister und Rat der Stadt Frankfurt a. M. „einen redlichen, gelehrten und von mores geschickten Gesellen beriefen, um ihrer und gemeiner Stadt Kinder in seiner Kunst Latein zu lernen". Wir wissen wohl, daß das Städtische Gymnasium nach Zeiten der Höhe auch Zeiten des Niedergangs erlebt hat. Aber das dürfen wir aussprechen, daß von dieser Anstalt, die Jahrhunderte lang der großen Mehrzahl der städtischen Beamten, der Juristen, Theologen, Ärzte, Lehrer ihre Bildung gab, die noch vor wenigen Jahrzehnten fast die einzige höhere Schule Frankfurts war, ein starker Strom geistiger Anregung ausgegangen ist, dessen dankbar zu gedenken wir Nachlebenden wohl Anlaß haben. Indessen wir wollten noch etwas anderes: wir wollten ein Bekenntnis dafür ablegen, daß unsere Jugend, wenn sie gewappnet und stark den Stürmen der Gegenwart entgegentreten, wenn sie an der Wiedergeburt unsers Volkes tätigen Anteil nehmen soll, heute ebenso wie einst und mehr als je eine Bildung braucht, die nicht auf bloße praktische Nützlichkeit berechnet ist, daß sie einer Bildung bedarf, die in die Tiefe der Seele geht, und die in die Ursprünge unserer Kultur hineinleuchtet, daß wir das innere Band, das uns mit den kulturellen Höhen der Vergangenheit verbindet, nicht sprengen dürfen, ohne unser Volkstum tief zu schädigen; schließlich ein Bekenntnis dafür, daß es eine Welt übersinnlicher und überpersönlicher Gedanken gibt, deren Bürger wir sind, gleich wie dieser sinnlichen Welt, und daß unser Volk verloren ist, wenn wir unsere Jugend nicht mehr dazu erziehen, sich bewußt und frei in den Dienst dieser übersinnlichen Welt zu stellen.

Wir danken Ihnen, daß Sie sich mit uns vereinigt haben, um diesen Gedenktag zu begehen. Im Namen der in Eintracht verbundenen beiden Gymnasien und des Gesamtausschusses, der sich aus früheren Schülern und Lehrern für diese Feier gebildet hat, begrüße ich mit ehrerbietigem Dank für ihr Erscheinen den Herrn Staatssekretär Dr. Becker, der, selbst alter

Schüler des Städtischen Gymnasiums, von dem Herrn Minister beauftragt ist ihn hier zu vertreten, Herrn Ministerialrat Dr. Schellberg, Herrn Geheimen Regierungsrat Dr. Gerstenberg, den Dezernenten unserer Anstalten im Provinzialschulkollegium zu Kassel, und die Vertreter anderer höherer Staatsbehörden, die die Güte gehabt haben unserer Einladung zu folgen. Ich begrüße die Vertreter der städtischen Behörden, an ihrer Spitze den Herrn Oberbürgermeister, der bei der Vierhundertjahrfeier der ältesten Frankfurter Schule nicht hat fehlen wollen, und Herrn Stadtrat Meckbach, den Vorsitzenden des Schulausschusses für die höheren Schulen, die Vertreter der Universitäten Frankfurt, Marburg, Gießen, die durch ihre Anwesenheit uns zeigen wollen, daß sie sich uns freundlich verbunden fühlen, und die Vertreter der gelehrten Anstalten dieser Stadt. Ich begrüße die Vertreter der Geistlichkeit der verschiedenen Bekenntnisse, mit denen wir uns eins fühlen in der Pflege der idealen Güter, und spreche insbesondere den Herren von der Paulskirchengemeinde den herzlichsten und lebhaftesten Dank dafür aus, daß sie uns diese herrliche Stätte für unsere Feier zur Verfügung gestellt hat; ich begrüße die Vertreter der anderen höheren Schulen Frankfurts und der Nachbarschaft, die im Wetteifer mit uns, wenn auch zum Teil auf anderem Wege, dem Ziel einer reichen und tiefen Jugendbildung nachstreben, und mit nicht geringerer Herzlichkeit die der Mittel- und Volksschulen, die mit uns zusammenarbeiten an dem hohen Werk der nationalen Erziehung Ich begrüße die alten Lehrer dieser Anstalt, die sich heute wieder mit uns vereinigen; ich begrüße endlich Sie alle, die alten Schüler dieser Anstalt, die Sie, vielfach mit Ihren Damen, so freudig und zahlreich unserer Einladung gefolgt sind, von den ältesten Semestern — wir haben einen Abiturienten von 1859 unter uns — bis zu den jüngsten. Möge diese Feier, schlicht und bescheiden, wie sie heute sein muß, doch Eindrücke hinterlassen, die über den Tag hinausgehen; möge sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit unter uns stärken; möge sie den glücklichen Auftakt bilden für das fünfte Jahrhundert unserer beiden Gymnasien, denen — niemand kann daran zweifeln — schwerwiegende Entscheidungen bevorstehen.

In der Zeit, da Hutten rief: „die Geister erwachen — es ist eine Lust zu Leben“ ist unser Gymnasium gegründet; es war das Verlangen nach einer freieren, mehr persönlichen Bildung, aus der es hervorgegangen ist. Des Erasmus Freund, sein Pylades war jener Wilhelm Nesen, den als Siebenundzwanzigjährigen am 14. September 1520 der Rat berief; und man möchte es als eine glückliche Fügung bezeichnen, daß dieser Mann der erste Rektor gewesen ist: ein sprachkundiger, formgewandter, von tiefer Begeisterung für das Altertum durchdrungener Gelehrter, war er zugleich ein Deutscher, der sich mit Erbitterung über die deutschen Fürsten äußerte, die in Paris für Geld, wie er sagt, die von den Vätern überkommene Freiheit verrieten, ein tapferer Mann, der unerschrocken das verteidigte, was seine Überzeugung war, ein Mann von schöner Lauterkeit des Charakters — eine wunderbar reine Seele nennt ihn Melanchthon, und ein berühmter Humanist hat gesagt, die Liebenswürdigkeit in eigner Person könne nicht liebenswürdiger als Nesen sein —.

endlich eine innerlich religiöse Natur, die im nahen Verkehr mit Luther Vertiefung ihres Wesens suchte. Zweieinhalb Jahre nur ist Nesen Rektor gewesen; aber nach einer kurzen Übergangszeit war der Schule ihre erste Blüte beschieden unter dem liebenswürdigen, feinsinnigen, dichterisch begabten, durchaus humanistisch gesonnenen Micyllus, der seine Aufgabe nicht nur, wie so mancher Schulmann seines Zeitalters, darin erblickte, seine Schüler formal-sprachlich zu bilden, sondern von der Beschäftigung mit bedeutenden Gedanken der antiken Schriftsteller eine bleibende Wirkung auf die jugendlichen Seelen erhoffte. Damals wurde die Schule, die bereits fünf Klassen umfaßt zu haben scheint, in das Barfüßerkloster verlegt, in nächster Nähe des Ortes, wo wir uns jetzt befinden; und hier ist sie drei Jahrhunderte, bis 1839 geblieben. Man weiß, was Goethe, den unser Gymnasium sich freilich nicht rühmen darf zum Schüler gehabt zu haben, von dem „treppen- und winkelhaften Lokal, von den langen, dunklen Gängen" erzählt, die er als Knabe mit schaurigem Behagen durchstrich, wenn er gegen Abend zu dem Rektor Albrecht ging, um bei ihm Hebräisch zu lernen.

Der immerhin freie und frische, hochstrebende Geist des Humanismus hat sich auf die Dauer an unserer Anstalt nicht behaupten können; wie er überhaupt in dem Kulturleben unseres Volkes dem theologischen Geist erlegen ist, so auch hier. Wir wollen es nicht vergessen: dieser ernste, strenge, religiöse Geist hat vielen der Besten damals den starken sittlichen Halt gegeben, den sie in den Kämpfen des Lebens brauchten; man kann sie sich ohne diese feste Glaubenszuversicht nicht denken. Aber freilich hat dieser Geist seine Herrschaft mit strenger Einseitigkeit geübt. Ein so hervorragender Rektor, wie der weitblickende, charaktervolle, klassische Gelehrsamkeit mit juristischer Bildung vereinigende Petreus, dem wir die Schulordnung von 1579 verdanken, mußte, als die Geistlichkeit an seiner Rechtgläubigkeit zweifelte und ihn vom Abendmahl ausschloß, aus dem Amte weichen. Das Gymnasium aber erlebte um die Wende des Jahrhunderts sehr ungünstige Zeiten. Damals galt an den Nachbaruniversitäten die Losung „Francofurtani mali grammatici"; und es ist ein schwacher Trost, daß von den Schülern des vor kurzem noch so berühmten Straßburger Gymnasiums dasselbe galt. Und wie die wissenschaftlichen Leistungen schlecht waren, so auch die Zucht. Vor allem die pauperes, die unbemittelten Schüler, die als Kurrende durch Singen von Chorälen auf Straßen und Höfen, vor allem bei Leichenbegängnissen sich ihren Unterhalt erwarben, erregten durch mancherlei Mutwillen, durch ihr „gottloses und ärgerliches Verhalten" den schwersten Anstoß. Eine Besserung versuchte kurz vor dem dreißigjährigen Kriege der Rektor Hirtzwigius, in dessen Unterrichtsplan wir mancherlei gute und noch heute wertvolle Mahnung finden, der die Zahl der Lehrstunden herabsetzte, dem Griechischen mehr Raum gewährte, gegen untüchtige Schüler kräftig einschritt. Aber dieser Mann hat ebenso wie Petreus sein Amt infolge von häßlichen Anfeindungen vor der Zeit niederlegen müssen.

Der vornehmlich theologische Charakter blieb der Lateinschule „zu den Barfüßern" bis tief in das 18. Jahrhundert hin erhalten. Die Worte

sapiens atque eloquens pietas bezeichnen das Erziehungsziel auch dieser Anstalt; und auf dem Worte pietas liegt der Nachdruck. Nicht nur das Hebräische, das besonders der Rektor Albrecht mit Vorliebe betrieb, sondern auch der Unterricht in der griechischen Sprache dient vor allem theologischen Bedürfnissen; man treibt Griechisch in erster Linie, um das Neue Testament zu verstehen. Man liest zwar einige Prosaiker, etwa Plutarch und Isokrates; aber davon, etwa Homer den Schülern vorzulegen, ist nicht von fern die Rede. Der Lateinunterricht ist auf die Bildung des Stils zugeschnitten: das Latein ist die Sprache der Gelehrten, die man kennen und können muß; Imitation, die Herausarbeitung eines zierlichen Stils, einer feinen Latinität, das Versemachen, das Lateinreden steht im Mittelpunkt; noch die Schulordnung von 1765 verlangt, daß die Schüler der oberen Klassen sich nur lateinisch miteinander unterhalten, was sie wohl nicht immer getan haben werden. Diesem formalen Zweck muß auch die Schriftstellerlektüre dienen. Man denkt nicht daran, den geistigen Gehalt der antiken Literatur für die seelische Bildung fruchtbar zu machen. Gegenüber den Sprachen treten die Realien vollkommen zurück. Geschichte treibt man nach dem Buche des Cellarius, wobei auch in Betracht kommt, daß dieser ein gutes Latein schreibt. Auch für Mathematik hat diese Schule noch keinen Raum; Albrecht bedauert es, aber, sagt er, die Umstände hätten es noch nicht erlaubt, diesen Unterricht einzuführen. Dagegen treibt man Philosophie — Logik war ja immer, seit dem Mittelalter, mit Rhetorik zusammen ein wichtiger Unterrichtsgegenstand der obersten Klasse gewesen; jetzt erweitert sich dieser Unterricht und nimmt in der obersten Klasse vier Stunden in Anspruch. „Die philosophica sind", so heißt es in der erwähnten Schulordnung von 1765, „mit Munter- und Deutlichkeit so vorzutragen, daß die Schüler sehen, was sie daraus in künftigen Zeiten für Vorteile schöpfen können, und von dem Wahren und Falschen, Bösen und Guten bündig urteilen und schließen lernen." Solche Worte mit ihrer praktischen Zielrichtung zeigen uns, in welches Zeitalter wir eingetreten sind.

Es ist das Zeitalter der Aufklärung; an unserer Schule wird es durch den Namen Purmanns bezeichnet, der nicht weniger als sechsunddreißig Jahre lang, zuerst als Konrektor, dann sechsunddreißig Jahre als Rektor am städtischen Gymnasium tätig war, bis er 1806 im Alter von 73 Jahren in den Ruhestand trat. Dieser Mann, von dem wir uns auf Grund seiner äußerst zahlreichen Schulschriften ein Bild machen können, war sicherlich eine bedeutende Erscheinung, eine würdige, hervorragende, allgemein verehrte Persönlichkeit. In seinen Lebens- und Erziehungsanschauungen vertritt er im wesentlichen die Gedanken der Aufklärung, in der er aufgewachsen war, ihre etwas breit moralisierende, auf die praktische Brauchbarkeit gerichtete Art. Noch behält die Theologie eine hervorragende Stellung; aber wenn Purmann sagt: „die eigentliche Bestimmung der Schule ist dahin gerichtet, die Genies der Jugend so zu bilden, daß sie die Geschäfte, welche entweder die Bedürfnisse oder der Wohlstand oder das feinere Vergnügen des menschlichen Lebens erfordern, mit Leichtigkeit verrichten können," so sieht man

den Nützlichkeitsstandpunkt des Zeitalters sich geltend machen. Daß der Mensch nach Glückseligkeit strebt, wird uns immer von neuem versichert: dem soll auch die Schule dienen; der Unterricht soll so gemeinnützlich wie möglich sein, und nicht allein der zur Gelehrsamkeit bestimmte Jüngling, sondern auch der „geschäftige Bürger" soll hier seine erste Ausbildung erhalten. Dem entspricht, daß der Nutzen des lateinischen Unterrichts nicht allein in der Stilbildung gesucht wird, wenngleich ihre Bedeutung auch ferner mit Energie gegen ihre immer zahlreicher werdenden Angreifer verteidigt wird, sondern zugleich in den zahlreichen Sachkenntnissen, die der Schüler bei der Lektüre der lateinischen Schriftsteller erwerben kann. Noch bleibt man von dem Humboldtschen Ideal, den Geist der Antike der ethischen Bildung dienstbar zu machen, weit entfernt; aber es bedeutet doch einen Fortschritt, daß jetzt die ästhetische Würdigung der antiken Schriftsteller zum Grundsatz gemacht wird. Purmann, der mehrere Schriften über die Bildung des Geschmacks und über den Geist der griechischen Dichter verfaßt hat, spricht sich mit Wärme über die Schönheit der griechischen Sprache aus; eine Auswahl aus griechischen Dichtern erscheint im Schulunterricht, und mit den „Exemten", einer Oberklasse, die den Übergang zur Universität bildet, liest er auch, freilich nur „nach Befindung der Umstände" einige Bücher Homer. Ferner aber erscheint es als bedeutsam, daß er hohen Wert auf die „Kultur der deutschen Sprache" legt; sie ist ihm nach der Religion das wichtigste Gebiet der Jugendunterweisung: nur freilich bleibt auch dieser Unterricht in der Stilbildung stecken; kein Wort davon, daß die eben in jenen Jahrzehnten zu so unendlichem Reichtum erblühende deutsche Literatur im Unterricht eine Stelle gefunden hätte. Mathematik ist auch jetzt noch kein Pflichtfach, sondern wird auf Privatstunden, d. h. also auf wahlfreien Unterricht verwiesen.

Da erscheint im Jahre 1800 als Programm an der Stelle der etwas langatmigen Erörterungen Purmanns eine Abhandlung des Konrektors Mosche über den Aias des Sophokles. Und mit diesem Manne, der leider 1806 die Anstalt verließ, um als Direktor nach Lübeck zu gehen, mit Matthiä, der nach Purmanns Ausscheiden das Rektorat übernahm, mit Grotefend, dem hervorragenden Keilschriftforscher, dem Historiker Schlosser, der von hier nach Heidelberg übersiedelte, u. a. kommt ein neuer Geist im Gymnasium auf. Die Schule soll allen dienen, die mit einem erhöhten Sinn den Dingen der Welt gegenübertreten wollen. Und jetzt sind es vor allem die großen Griechen, die zum Leben erweckt werden sollen: das Griechische wird aus der Stellung einer „ancilla theologiae" erlöst, und mit Homer ziehen Plato, Sophokles, Euripides in die Schule ein. Auf den alten Sprachen liegt durchaus der Schwerpunkt der Schulerziehung. Immerhin fängt man jetzt an, auf der Oberstufe auch deutsche klassische Dichtungen zu erklären, Werke Klopstocks, Goethes, Schillers — selbst der Name Jean Pauls tritt einmal auf — freilich nur in einer Wochenstunde, und in einer, wie es scheint, recht subjektiven Auswahl, auch nicht ohne die Anmerkung, daß sich an diese Erklärungen auch zuweilen grammatische Exkurse geknüpft hätten. Der Kreis

der Lehrfächer erweitert sich: der Geschichtsunterricht erfährt eine wesentliche Ausdehnung; Mathematik und Physik werden jetzt regelmäßige Unterrichtsgegenstände, Erdkunde wird gelehrt, auch französischer und englischer wahlfreier Unterricht wird erteilt; die Philosophie wird eingeschränkt, bleibt aber auch ferner ein bedeutungsvolles Lehrfach.

Es ist ein neuer großer Erziehungsgedanke, der in unserer Schule Platz greift. Sie ist nicht mehr Lateinschule, sie ist ein auf Menschheitsbildung gerichtetes Gymnasium. Dadurch, daß die Gemüter um ein begrenztes Kulturgebiet von klassischer Bedeutung gesammelt und darin heimisch gemacht werden, soll der Geist wissenschaftlichen Strebens und Erkennens angebahnt werden; durch eindringendes Studium will man die großen Gestalten des Altertums mit Blut und Leben erfüllen und dadurch in der empfänglichen jugendlichen Seele Eindrücke wecken, die dauernd sind, man will die tiefsinnigen, in vollendet schöne Sprache gekleideten Ideen der antiken Dichter und Denker ihr nahe bringen und so die gesamte Lebenshaltung, den Stil des Lebens im Sinne einer idealen Auffassung beeinflussen. Wir dürfen es sagen, daß es in dem ganzen vergangenen Jahrhundert dieser Schule nie an hervorragenden Männern gefehlt hat, die ihre Schüler nicht nur zu wissenschaftlicher Auffassung erzogen, sondern, selbst von edler Begeisterung durchdrungen, ihre Seele für ewige Gedanken zu erwärmen wußten. Es war kein Gymnasium, an dem man die Aufgabe der wissenschaftlichen Erziehung äußerlich auffaßte; es wurden ziemlich hohe Anforderungen gestellt; dabei waltete ein freier Sinn: auf die Reifeprüfung hat man lange verzichten können — 1873 hat sie zum ersten Male stattgefunden —; an ihrer Stelle führte Classen größere, freie, lateinisch geschriebene Arbeiten ein, die die Abiturienten einzureichen hatten, und Mommsen die Studientage. Dem entsprachen die Leistungen: es ist doch nichts Geringes, wenn Theodor Creizenach, als er 1873 im Kaisersaal des Römers die Kaisergeburtstagsrede hielt, es aussprechen durfte, daß „keine deutsche Stadt im Verhältnis zu ihrer Einwohnerzahl eine so volle Reihe bedeutender Lehrer an die Hochschulen Deutschlands und sogar des Auslandes gesandt habe".

Seitdem erfuhren die Lehrpläne mancherlei Änderungen; neue Stoffe drängten mit sieghafter Gewalt heran; die neue Zeit stellte neue Aufgaben. Wir wuchsen aus dem alten Deutschland, das fremden Völkern wie ein Idyll erschien, heraus, wir wurden ein nationaler Staat, und die Pflege des nationalen Gedankens wurde ein neues, bedeutsames Stück der Schulerziehung. Die Entwicklung der Nation nahm ein Tempo drängender Geschwindigkeit an, die Forderungen des praktisch-wirtschaftlichen Lebens machten sich mit Ungestüm geltend; einer Schulerziehung gegenüber, die auf das Altertum das Schwergewicht legte, verlangte die Gegenwart, verlangte die Kultur des eigenen Volkes ihr Recht. 1897 schied sich die Anstalt in zwei Schulen, von denen die eine an dem allgemeinen Lehrplan der preußischen Gymnasien festhielt, während die andere auf neuen Wegen dem alten Ziele nachstrebte. Inzwischen ist nicht nur der Kampf um das Gymnasium immer heftiger geworden; in der heutigen Zeit, die so vieles hat zusammenstürzen sehen,

befindet sich unser Schulwesen überhaupt in einer vollkommenen Gärung. Wir stehen in einer Zeit, in der es um nichts Kleines, sondern schlechthin um alles geht; in der wir vor der Zukunft unsers Volkes, wenn wir uns auch noch so sehr bemühen, uns das Vertrauen auf die in ihm noch waltenden sittlichen Kräfte nicht nehmen zu lassen, doch zuweilen Grauen empfinden; in der

„ein Wahrzeichen nur gilt, das Vaterland zu erretten".

In solcher Zeit ist es allerdings Pflicht, alle Möglichkeiten der Reform zu erwägen; das Wort, das der beauftragte Vertreter der höheren Schulen vor kurzem auf der Reichsschulkonferenz gesprochen hat: „Wir wollen den Forderungen der Zeit in unseren höheren Schulen die Tore weit und frei aufmachen," haben wir uns mit Bestimmtheit anzueignen. Aber wir wollen den Standpunkt hochfassen; und wir wollen kein wertvolles Erbe verschleudern. Unser Gymnasium hat sich bisher zur Aufgabe gestellt, zu wissenschaftlichem Sinn zu erziehen. Alle organisatorischen Änderungen dürfen nicht zur Folge haben, daß dieser vorwissenschaftliche Charakter angetastet wird. Das darf nicht geschehen, im Interesse des einzelnen, der verlangen darf, mit einer vollgenügenden Vorbereitung für die Universitätsstudien ausgestattet zu werden, das darf nicht geschehen im Interesse der Nation, deren wissenschaftliche Leistungen gerade heute nicht verkümmert werden dürfen, wo alle Kräfte anzuspannen sind, um einen künftigen Aufstieg zu ermöglichen. Ja, wir wünschten diesen wissenschaftlichen Charakter gestärkt zu sehen: dadurch, daß uns etwas von der früheren Bewegungsfreiheit zurückgegeben, daß uns insbesondere gestattet würde, dem Unterricht der obersten Klasse eine freiere Form zu geben und sie, etwa nach Art der einstigen Exempten, zu einer Übergangsklasse zur Universität auszugestalten. Und nun ein Zweites. Unsere Schulen haben ihre Aufgabe darin gesehen, zu ernster Pflichterfüllung anzuleiten, zur Arbeit, zu williger Einordnung. Diese Erziehung zur Pflicht so innerlich wie möglich zu gestalten, durch Zucht wirklich zur Freiheit zu bilden, die Persönlichkeitsentfaltung in jeder Beziehung zu fördern, muß unser klar erkanntes und mit Ernst angestrebtes Ziel sein. Aber wir wollen unsere Jugend nicht zum Opfer eines extremen pädagogischen Subjektivismus, um nicht zu sagen Anarchismus werden lassen. Das Letzte bleibt doch — das wissen wir älteren — das Gesetz: „du sollst", „du bist zum Dienen da"; dieser kategorische Imperativ des Gemeinsinnes soll als Losung über dem Eingang zu unseren Schulen stehen. Wir hören heute viel von Sozialismus; der soziale Sinn jedoch, der zu ihm die Vorbedingung ist, ist leider in weiten Kreisen erstorben. Diese hochgemute Gedankenrichtung aber, die zur Entsagung bereit ist, die — in Fichteschem Sinne — ihre Seligkeit findet in dem Wirken für andere und für die große Volksgemeinschaft, kann sich nicht entfalten, wenn sich nicht der einzelne durchdrungen hat mit dem tiefen Glauben an übersinnliche Werte; in diesem Sinne sollen unsere Schulen auch ferner den Idealismus pflegen. Diesem Ziele soll der Religionsunterricht dienen, den wir uns nicht nehmen lassen wollen; diesem Ziele

die Versenkung ebenso in die großen Denker und Dichter des klassischen Altertums wie in die großen Denker und Dichter unseres eigenen Volkes, die heute mit Recht einen stärkeren Anteil an der Erziehung unserer deutschen Jugend fordern; diesem Ziele wird es aber auch dienen, wenn wir uns entschließen, die vielfach zerstreuten Bruchstücke zu einer Weltanschauung, die die Schule bietet, zu ergänzen, zu ordnen, zu vertiefen, also den philosophischen Unterricht, der einst an unserem Gymnasium eine so bedeutende Rolle gespielt hat, in neuer Form erstehen zu lassen, um dem Drange nach den höchsten Dingen neue Antriebe zu geben.

Es sind zwei große Deutsche, deren Namen unsere beiden Gymnasien tragen. Möge von dem Geiste Lessings, der es ausgesprochen hat, daß „nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgendein Mensch ist oder zu sein vermeinet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat hinter die Wahrheit zu kommen, den Wert des Menschen ausmache", und der das andere Wort gesprochen hat:

„Es eifre jeder seiner unbestochnen,
Von Vorurteilen freien Liebe nach!"

möge von dem rastlos drängenden Erkenntnistriebe, dem unbestechlichen Wahrheitssinn, der freien, stolzen, unerschrockenen Mannhaftigkeit dieses Mannes ein Stück in dem Geiste unserer Gymnasien leben! Und der andere ist Goethe: der sich mit ruhigem, allumfassendem Forschersinn der Wirklichkeit nahte, um das Unerforschliche ruhig zu verehren; dem als die höchste Ehrfurcht die Ehrfurcht vor sich selbst erschien, d. h. vor dem im Menschen liegenden göttlichen Gedanken; der alles, was er in sich aufnahm, fruchtbar zu machen wußte für die persönliche Entfaltung und Bereicherung, und der sich doch nicht vor der Welt verschloß, sondern dessen Losung das tätige Leben war:

„Und Dein Streben, sei's in Liebe,
Und Dein Leben sei die Tat!"

der in jedem Geschaffenen die höhere Idee erkannte und anerkannte, dem schließlich alles ein Symbol des Ewigen war:

„Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis".

Was würde er sagen, wenn seine mächtige Gestalt hier unter uns erstünde? Würde er nicht vielleicht unserer Jugend sein Wort zurufen: „Große Gedanken und ein reines Herz, das ist es, was wir von Gott erbitten sollen!" Mögen unsere beiden Gymnasien in diesem Sinne immerdar leben und wirken! Das walte Gott!

Frsnkfurt a. M. Dr. Neubauer.

Die Neuordnung des Geschichtsunterrichts, eine Kritik.

Die „Neuordnung des Geschichtsunterrichts" ist längst ein Schlagwort geworden, das die Laienkreise in ihren Bann zieht und dadurch besondere Bedeutung gewinnt, daß sie außerordentlich laut von den sozialistisch-pazifistischen Gruppen in Parlament, Presse und Verwaltung gefordert wird. Sie ist kein bloßes Problem der Didaktik eines beliebigen Faches, sondern

eine Frage der Wissenschaft und der geistigen Kultur unseres Volkes überhaupt und zugleich ein Faktor des historischen Geschehens, weil unter den Beweggründen, die den Gegenwartsmenschen leiten, die historischen einen breiten Raum einnehmen. Deshalb ist es notwendig, daß sie in ihrem ganzen Umfang nach den Grundsätzen der Wissenschaft kritisch behandelt wird.

Die Forderungen, die die bezeichneten Kreise in Tageszeitungen, Broschüren, Zeitschriften und Erlassen erhoben haben, laufen etwa auf folgendes hinaus: Verdrängung der politischen Geschichte zugunsten der Geschichte der menschlichen Arbeit und Kultur, Beseitigung der „Verherrlichung" der Machtpolitik, der Kriege und Dynastien, dafür „Verherrlichung" der Völkerversöhnung, der internationalen Schiedsgerichte und Belehrung über die Kulturwidrigkeit der Kriege, Nachweis der Gesetzmäßigkeit der aufeinanderfolgenden Kulturzeitalter, Erfassung der Menschheitsgeschichte als Aufwärtsbewegung[1]).

Die meisten von ihnen sind uns aus den Programmen der sozialistischen Parteien, z. B. aus dem Manifest der kommunistischen Partei von 1848, dem Arbeiterprogramm F. Lassales von 1862, dem Gothaer Programm 1875 und dem Erfurter 1891[2]) bereits bekannt. Der Geschichtsunterricht soll also gewissermaßen die Richtigkeit und Absolutheit der sozialistischen Theorie und Politik nachweisen, die Jugend im Geiste der Partei erziehen helfen und der Grundstimmung der Masse und der Tagesmeinung, die doch so wandelbar sind, angepaßt, soll politisiert werden. Dieses würde das Ende der Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre, ohne die kein Geschichtslehrer leben kann, bedeuten. Politisierung der Geschichte, dazu völlige Verkennung ihres Wesens bedeutet das Verlangen, daß sie irgend etwas „verherrlichen" soll; sie hat zu zeigen, „wie es eigentlich gewesen" und geworden ist, unbeschadet, ob die Ergebnisse den jeweiligen Machthabern angenehm sind; die Grenzen sind durch das wissenschaftliche Gewissen und den persönlichen Takt gezogen. Es ist keine Entschuldigung, wenn immer wieder behauptet wird, daß der Geschichtsunterricht früher solche „Verherrlichung" im Sinne des alten Regimes vorgenommen habe, ganz abgesehen davon, daß diese Behauptung, mindestens auf die höheren Schulen angewandt, eine in unserm Parteileben übliche Übertreibung ist.. Aber sie gehört nun einmal, weil agitatorisch gut verwertbar, zum eisernen Bestand im Gedankenrepertoire vieler Schulpolitiker[3]). Freilich ist ohne weiteres zuzugeben, daß wohl manch Historiker sich in der Schule vom Pathos zur Verherrlichung der Dynastien und des Machtgedankens hat hinreißen lassen, aber alle unabhängigen wissenschaft-

[1]) Besonders bemerkenswert: Erich Witte, Der Geschichtsunterricht im neuen Deutschland, Vorwärts 29. 1. 1919 und ebd. 26. 3. 1920, K. Löwenstein, Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen, S. 69ff., Erlaß des Gothaischen Staatsministeriums vom 1. 7. 1919, abgedruckt in „Vergangenheit und Gegenwart, IX. Jahrg. 1919 S. 159f., und Erlaß des Bremer Arbeiter- und Soldatenrats vom 9. 1. 1919, abgedruckt ebd. IX. Jahrg. 1919, S. 95f.

[2]) Vgl. Felix Salomon, Die deutschen Parteiprogramme 2. Aufl. Leipzig-Berlin 1912, Bd. 1. S. 26 und 98ff., Bd. 2, S. 25ff. u. 67ff.

[3]) Mit Nachdruck betont von Fritz Friedrich u. a. Vergangenheit u. Gegenw. X. Jahrg. 1920, S. 85 und die Aufgaben des Geschichtsunterrichts, deutsches Philologenbl. 1920, S. 437ff.

lichen Fachgenossen waren sich in der Ablehnung solcher Haltung und jedes irgendwie gearteten Druckes von oben einig. Und die Lehrpläne von 1901 verlangen ausdrücklich nichts mehr als „Würdigung", dazu „Vermeidung jeder Tendenz" und „Sachlichkeit". In diesem Zusammenhang hat auch der Sturmlauf gegen die Kriegsgeschichte ein wenig politischen Beigeschmack, weil man, reichlich naiv, glaubt, man könne dadurch die Kriege aus der Welt schaffen helfen, daß man der Jugend nichts oder höchstens Kulturwidriges über sie erzählt. Ähnlich will man vielleicht auch die Überwindung des Staates als organisierter Macht und des Führertums im Menschen zugunsten der Gleichheit der Masse, dadurch fördern, daß man die politische Geschichte mit ihren Persönlichkeiten aus dem Unterricht verdrängt.

Suchen wir nach dem wissenschaftlichen Ursprung der charakterisierten Forderungen, so finden wir ihn in der kollektivistischen oder naturwissenschaftlich-sozialistischen Geschichtsauffassung von Comte-Buckle-Lamprecht und der ökonomisch-materialistischen von Marx-Engels. Können nun diese Systeme eine genügend breite Grundlage für eine Geschichtsdarstellung, insbesondere eine für den heranwachsenden Menschen geeignete, abgeben? Um die richtige Antwort zu finden, dürfen wir nicht nur den fertigen Gehalt beider Geschichtsanschauungen betrachten, sondern müssen in erster Linie das Denkverfahren prüfen, durch das Marx und Comte zu ihren Erkenntnissen kommen. Dies wird uns am besten durch eine Gegenüberstellung mit der modernen Geschichtsphilosophie, wie sie u. a. durch Lotze, Dilthey, Rickert, Troeltsch ausgebildet wurde, gelingen.

Geschichts- und Naturwissenschaft sind methodisch und stofflich grundverschieden. Der Gegenstand des historischen Erkennens ist einmal Gegebenes, Veränderliches; des naturwissenschaftlichen Allgemeines, Veränderliches. Dementsprechend sind auch die Zusammenfassungen der Grundeinheiten, die Begriffe, in beiden Wissenschaften verschieden. Der historische Begriff besteht nicht wie der naturwissenschaftliche nur im erkennenden Geist, sondern ist eine konkrete Lebenseinheit, unabhängig von diesem. Notwendigerweise müssen auch die Verkettungsprinzipien zweier Einheiten, die Kausalitäten, anders geartet sein. Sind die physischen konstant und allgemeingültig, so sind die historischen einmalig und differenziert. Das bedeutet, daß es keine historischen Gesetze im Sinne von Naturgesetzen gibt.[1]) Dieses hindert die Unendlichkeit der Geschichte, ferner die „schlechthin gegebene Setzung", die in allen historischen Individualitäten steckt und die wir populär Schöpfung, Veranlagung, Schicksal nennen, sowie endlich der Umstand, daß sich jede historische Kausalität nur regressiv erschließen läßt, so daß wir nicht sagen können, ob die zu erklärende Erscheinung nicht auch bei andern Ursachen hätte eintreten können. Wir tun also gut, besser von Regeln, Parallelen, Analogien zu sprechen. Zwar liegt es in der Natur des Menschen, sein eignes, in die Vergangenheit hinabreichendes Schicksal mit der Zukunft und dem Seinsollenden in eins zu bringen, aber dieser Denkprozeß beruht auf persön-

[1]) Über die beschränkte Geltung physischer Gesetze in der Geschichte vgl. Ernst Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode, 5. u. 6. Aufl. Leipzig 1908, S. 113f.

lichem Glauben und persönlicher Lebensentscheidung und nicht auf einer wissenschaftlich beweisbaren Notwendigkeit; eine Prophetie, daß sich das Kommende nach einem konstanten Naturgesetz nur so und nicht anders abspielen würde, ist nicht möglich. Der konkrete Stoff wird durch kein nechanisches Ablesen der Wirklichkeit gewonnen, wie ein „naiver Realismus" wähnt, sondern dadurch, daß der Forscher die Vergangenheit auf ein in ihm wohnendes Wertsystem bezieht, in ihr sein eigens Ich sucht und so seine Gegenwart und die zu erkennende Vergangenheit in eine Sinneinheit bringt.

Comte will dagegen seine Erkenntnis durch die exakte, positive, d. i. für ihn die naturwissenschaftliche Methode gewinnen und vergewaltigt dadurch die Geschichte, daß er auf sie einen ihr wesensfremden Denkprozeß anwendet. Er kennt also z. B. keine besondere historische und naturwissenschaftliche Kausalität, beachtet auch nicht das Prinzip der Kontrastverstärkung[1]) zur Erklärung von Reaktionen und kommt durch seine naturwissenschaftliche Methodik mit Notwendigkeit zur Aufstellung seiner Kulturzeitalter, die nach seiner Meinung gesetzmäßig ablaufen. Nach unserer Ansicht bedeuten sie jedoch im Grunde genommen kein Gesetz, da weder ihr konstanter Ablauf durch die Erfahrung restlos nachgewiesen noch die konstante Ursache für diesen aufgedeckt werden kann[2]). Comte ist sich nicht des Apriorischen gerade bei seinem Kulturzeitalter-„Gesetz" bewußt, und so ist es nicht weiter verwunderlich, wenn er die „komparative" Methode, d. h. die Deutung der Einzelerscheinungen aus der Gesamtentwicklung, für die vollkommenste hält und dabei übersieht, daß er damit seinem angestrebten induktiven Verfahren entgegenarbeitet.

Soweit Marx in Paris die positivistische Denkrichtung in sich aufgenommen hat, teilt sein System die Schwächen mit dieser. Aber er bleibt doch in seinem Kern Hegelianer und geht mehr syllogistisch und dialektisch als induktiv vor. Dementsprechend arbeitet er viel mehr apriorisch als Comte, ohne sich dessen bewußt zu sein, und kann infolgedessen sein Apriori nicht durch methodische Maßnahmen einschränken. Analogieschlüsse spielen bei ihm eine große Rolle. Weil er auf die mechanische Kausalität schwört, hat er in seiner Geschichtsauffassung für das Irrationale keinen Platz, vielmehr ist ihm die Weltgeschichte ein logisch zu verstehender Prozeß. Dadurch, daß ihre Teleologie ihm feststeht, hat bei ihm jede Geschichtsperiode nur relativen Wert, der Daseinszweck des Menschen liegt in der Zukunft. Dieser Relativismus, den Kant „befremdend" nennt, beruht auf einer falschen Methodik, den konkreten Inhalt der historischen Formen zu beurteilen. Da er nämlich die historische Grundeinheit der naturwissenschaftlichen gleichsetzt, leugnet er die unverwechselbare Einzelheit der historischen. Und weiter erkennt er folgerichtig nicht an, daß jede Form ihren individuellen, unübertragbaren Wert, ihr besonderes Ideal hat, das nach Verwirklichung drängt, und daß es mithin eine schlechthin unendliche Mannigfaltigkeit von Werten gibt. Das Wertsystem,

[1]) Aufgestellt von Wilhelm Wundt, Logik Bd. 2, 2. Aufl. 1895, S. 408ff.
[2]) Vgl. Bernheim, a. a. O., S. 112.

das sein Erkennen leitet, ist also nicht eine organische Verschmelzung der Vielheit der bestehenden, unterschiedlichen Normen und Ideale, vielmehr bezieht er notwendigerweise das an individuellen Schöpfungen so überreiche historische Leben auf einen einzigen Wert. Das Geltenlassen nur eines einzigen Wertes läßt aber auch die Unterscheidung der eigenen Sonderart von den übrigen Wertverwirklichungen nicht zu. Dadurch ist ihm auch zugleich der Weg zu einem vollen historischen Erkennen einer Erscheinung verbaut, da zu diesem nicht bloß das Erfassen der Gemeinsamkeiten, sondern auch der Gegensätze zum eigenen Ich notwendig ist[1]).

Dieser Methodenmonismus ist der Grund, weshalb beide geschichtsphilosophische Systeme — Comte selbst sieht noch bei seinem tiefen Sinn für die Realitäten von den schroffen, denkrichtigen Folgerungen seiner Lehre ab, diese ziehen erst seine Schüler — sich von der Empirie entfernten und statt eines reich bewegten Dramas mit allen Plötzlichkeiten und dem bunten Nebeneinander von Großem und Kleinem, Seichtem und Tiefem, eine Kette blutleerer Abstraktionen und ein Werk von verblüffender Einseitigkeit schufen. Diese Methodik, die wir als veraltet bezeichnen müssen, ist bei der Ablehnung beider Geschichtsanschauungen das Entscheidende, der materiale Gehalt der auf ihnen begründeten Darstellung ist das Sekundäre.

Stofflich charakterisiert sich bekanntlich sowohl die kollektivistische als auch die materialistische Geschichtsbetrachtung durch Verwertung der Individual- zugunsten der allein zu betreibenden Massengeschichte, der politischen als Auswirkung des Machtgedankens zugunsten der Kulturgeschichte.

Wir sind uns heute darüber klar[2]), daß der Mensch als „politisches Wesen" als Individuum und auch als Glied der Masse wirkt; daß die Individuen zwar viele Elemente in sich tragen, die im Vergangenen und Gegenwärtigen bereits enthalten sind, daß aber in ihnen auch etwas Neues, Schöpferisches ruht, welches für uns rätselhaft und unerrechenbar ist. Vielmehr sind die Wechselwirkungen zwischen den Individual- und Kollektiveinheiten, zwischen Egoismus und Gesellschaftstrieb ein Hauptproblem der Geschichte. Es gibt weder historische Einheiten rein individueller noch rein kollektivistischer Art, mögen wir diese mit Marx ökonomisch, d. h. starr und seelenlos, oder mit Comte-Lamprecht sozialpsychologisch erfassen. Mithin ist auch die Umformung des Lebens ausschließlich zur Individual- oder ausschließlich zur Kollektivgeschichte nicht möglich.

Da gemeinhin die politische Geschichte als Typ der Individualgeschichte, die Kulturgeschichte als Typ für die Kollektivgeschichte gilt, so hat auch das

---

[1]) Vgl. u. a. Theodor Litt, Geschichte und Leben Leipzig-Berlin 1918, S. 156ff. und Walther Wagner, Die materialistische Geschichtsauffassung . . . und die Schule, Vergangenh. u. Gegenw. IX. Jahrg. 1919, S. 87ff.

[2]) Vgl. Bernheim a. a. O. besonders S. 650ff.; Eduard Meyer, Die Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichts Leipzig-Berlin 1918, S. 56ff., Otto Hintze, Über individualistische und kollektivistische Geschichtsauffassung, Historische und politische Aufsätze Bd. 4, S. 3ff.

Gesagte für diese zweite Gegensätzlichkeit Geltung. Der staatliche Verband, im weitesten Sinne als unauflöslicher durch Rechtsnormen geregelter Zusammenschluß einer Menschengruppe verstanden, ist sie Voraussetzung alles menschlichen Daseins. Zwar ist sein dauerndes Ziel die Macht, aber er gewährleistet seinen Bürgern gleichzeitig die höchsten Güter der Menschheit. Kultur und Zivilisation entwickeln sich im Zusammenhang mit seinen Wandlungen. Die ganze Geschichte bildet eben eine innere Einheit, mithin darf die politische Geschichte nicht in Gegensatz zur Kulturgeschichte gestellt werden oder gar völlig unberücksichtigt bleiben, sondern sie ist im engsten Zusammenhang mit dieser zu behandeln.

Diese Einseitigkeit würde ohne Zweifel einen Rückschritt gegen die heutige Lage des Geschichtsunterrichts bedeuten, denn tatsächlich nahm bereits die Kulturgeschichte in den meisten Lehrbüchern einen bestimmten Raum neben der politischen ein und war mit der politischen verquickt; der Lehrplan von 1901 verlangte ausdrücklich, „eingehende Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse".

Auch ethisch-pädagogische Momente sprechen in der Kritik mit. Da, wie wir gesehen haben, in beiden Geschichtsauffassungen das Intuitive, Schöpferische, Große nicht zur Geltung kommt, sind sie nicht imstande, Begeisterung, Selbstverantwortlichkeitsgefühl, männliches Wollen zu erzeugen — dies gilt besonders von der marxistischen —, was doch in unserer an schöpferischer Kraft recht armen Zeit so dringend notwendig wäre. Selbst einseitig, sind sie nicht fähig, der bis ins Krankhafte gesteigerten Einseitigkeit unseres öffentlichen Lebens entgegenzuarbeiten, die Jugend zur politischen Toleranz zu erziehen und dadurch bei der inneren Versöhnung unseres Volkes mitzuhelfen[1]). Diesem Ziel sollte sich der Geschichtsunterricht als der heiligsten Pflicht zuerst zuwenden, die Erziehung zur Völkerversöhnung ist das Weitere. Wir müssen ferner erwägen, daß in der Unter- und Mittelstufe eine ergiebige Behandlung der Kultur- und Massengeschichte auf erhebliche Schwierigkeiten stößt, da erfahrungsgemäß die Kollektiveinheiten schwerer als die Individualeinheiten zu erfassen sind und oft über das Spann- und Deutungsvermögen der Jungen geradezu hinausgehen. Man mag sich noch so gegen die Tatsache sträuben: die Jugend will von „heleden lobebaeren, von grôzer kuonheit" hören.

Wir halten also aus wissenschaftlichen und pädagogischen Gründen die besprochenen Geschichtsauffassungen als Grundlagen einer im Unterricht verwendbaren Geschichtsdarstellung geradezu für unmöglich. Sollte sich trotzdem ein Lehrer auf sie festlegen, so werden wir in Achtung der Freiheit der Wissenschaft seinem wissenschaftlichen Gewissen die Verantwortung überlassen, lehnen sie aber als allgemeinverbindlich für uns alle ab.

Aus unserer Untersuchung soll nicht etwa auf eine glatte Ablehnung jeglicher Neuordnung geschlossen werden, wie sich ja auch die Fachliteratur des letzten Jahrzehnts durch die ständige Wiederkehr der Reformforderung und dem

[1]) Vgl. E. Spranger, Vom innern Frieden des deutschen Vokes, Intern. Monatsschrift XI, S. 1?8ff.

Suchen nach neuen Bahnen charakterisiert. Frucht dieses Strebens konnte jedoch nur Halbheit und Flickwerk werden wie z. B. der Ministerialerlaß vom 2. 9. 1915, weil es am Materialen haften blieb und immer nur historische Ergebnisse ins Auge faßte. Unser Geschichtsunterricht sah sein Heil in einer rein kontemplativen Geschichtsbetrachtung, die, im sieghaften Bewußtsein der eigenen Objektivität und erfüllt vom Glauben an die Empirie, die historischen Grundelemente mechanisch addierte. Diese falsche Einschätzung führte zu einem „Pseudohistorismus", dem Brutherd eines anmaßenden historisch-politischen Dilettantismus und Phrasentums. Man glaubte der Erziehung zum „historischen Verständnis" dadurch zu genügen, daß man die Gegenwart aus der Vergangenheit erklärte. Und die jetzige Neuordnung wird wieder auf halbem Wege stehen bleiben, wenn sie nicht den Stoff bewußt auf einer in sich abgeschlossenen, aber weitherzigen Geschichtsauffassung als solider, tragfähiger Grundlage aufbaut, auf einer solchen, die zwar das Ergebnis einer logisch gesicherten Erfahrung sein muß, aber die eigene Existenz des Betrachtenden und das geschichtliche Leben zu einer Sinneinheit zusammen faßt. Dieser Anforderung entspricht am besten die Humanitätsphilosophie, die von Locke neu belebt und von Troeltsch[1]) zu einer einzigartigen Weite entwickelt worden ist. Sie wird sowohl den Individual- als auch den Kollektiveinheiten und den ökonomischen Bedingungen gerecht und macht sich die Fortschritte, die wir Comte und Marx trotz ihrer methodischen Schwächen immerhin verdanken, zunutze.

Der so geformte Stoff muß nun im Unterricht nach der materialen und auch nach der logischen Seite geschichtsphilosophisch durchdrungen werden und ist nicht als fertige, träge Masse zum „Lernen" zu bieten. Da schließlich der Mensch das Kernproblem aller Welt- und Lebensbetrachtung ist, so hat der Geschichtslehrer das Suchen des Schülers nach seiner eigenen Stellung inmitten des historischen Lebens und die Frage nach dem Sinn- und Wertgedanken der Geschichte und den Bedingungen ihres Verlaufes zu erwecken und zu leiten. Der junge Mensch darf nicht mehr, wie es bislang üblich war, über die historischen Begriffe als über Selbstverständlichkeiten hinweggleiten, sondern muß inne werden, daß jeder von diesen eine Reihe von Problemen hinter seiner Oberfläche birgt und eine Abkürzung für einen Lebenskomplex ist, den er in seiner Fülle erst erfassen muß. Zum historischen Verstehen der konkreten historischen Inhalte im Sinne eigenen Aufbauens aus den historischen Grundeinheiten kann der Geschichtsunterricht wegen der Kompliziertheit und Weitschichtigkeit des Stoffes freilich nicht erziehen[2]), wohl aber kann und soll er zum sinnvollen und folgerichtigen Nachbilden eines schon fertigen Stoffes anleiten, wenn anders die Geschichte sich über öden Mechanismus erheben soll; und wir meinen, daß selbst diese Tätigkeit, die nicht spezifisch historisch ist, ein prophylaktisches Mittel gegen Gedanken-

[1]) Beachtenswert die neuerliche Zusammenfassung von Ernst Troeltsch, die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung (Geschichtliche Abende i. Zentralinstitut . . .) Berlin 1918.

[2]) Mit Nachdruck betont von Litt, a. a. O., besonders S. 186ff.

trägheit sein kann. Wir dürfen sie unter dem Banne des gegenwärtig allgewaltigen Schlagwortes „Produktion" nicht zu gering bewerten, vielmehr gebührt ihr durchaus ein Platz neben dieser. Dagegen lassen sich bereits in der Schule die Grundformen des gesellschaftlichen Lebens, in denen die Inhalte zustande kommen, „historisch erfassen", indem der Schüler ihren Aufbau aus seinem Ich, seinem Lebenskreise und der Gegenwart selbst bewerkstelligt[1]). Wir glauben, daß eine solche Vertiefung einen wirksamen Damm gegen die Oberflächlichkeit und Phrasenherrschaft darstellt und wirklich „bildet", nach der ethischen und der formalen Seite. Nur über die Ehrfurcht vor der Wissenschaft hinweg führt der Weg zum Eros.

Es ist auffallend, wie sehr die wissenschaftliche Reformliteratur an diesen entscheidenden Grundfragen vorübergeht und sich völlig ins rein Stoffliche verliert, dessen Auswahl auf Grund des „naiven Realismus" recht mechanisierend und, da ein innerlich begründetes Auswahlprinzip fehlte, nach unserer Meinung willkürlich behandelt wurde. Wenden wir uns den einzelnen konkreten Vorschlägen zu, so finden wir die Forderung, daß auch der Geschichtsunterricht der dauernden Erweiterung der Geschichtswissenschaft in die Tiefe durch Erschließung neuer Quellenkomplexe und in die Breite durch Ausbau neuer Teil- und Hilfsdisziplinen durch „stärkere Berücksichtigung" dieser Rechnung tragen muß; ein Verlangen, welches aus der Überzeugung geboren ist, daß „jeder Gebildete davon etwas wissen muß", und mit dem die wissenschaftlichen Vertreter solcher Stoffgebiete in kurzsichtigem Fachpatriotismus besonders schnell bei der Hand sind. Gewiß, geben wir zu, hier liegen Forderungen des Lebens vor; aber wo ist eine Grenze, wenn wir diese Bahn weiter verfolgen? Führt sie nicht zur Katastrophe der Geschichte als einheitlicher Wissenschaft? Keine Stundenvermehrung könnte verhindern, daß die Schüler vom Stoff erdrückt würden und es trotzdem nirgends über jämmerliche Halbheit und hohles Dilettantentum hinausbrächten. Die Antinomie der geschichtlichen Ausbildung, hervorgerufen durch den Widerstreit der Forderungen des Lebens und der Wissenschaft, liegt zutage. Läßt sie sich überhaupt beseitigen? Vom alten Stoff soll gestrichen werden, um neuen in noch größerem Umfang aufzunehmen. Der Enzyklopädismus ist tot, es lebe der Enzyklopädismus!

Beliebte Abholzungsgebiete sind das Altertum und ganz besonders das Mittelalter. Dafür soll die Gsechichte des 19. und 20. Jahrhunderts auf breiteste Grundlage gestellt werden. In diesen Erwägungen steckt zwar ein Kern Wahrheit; sie müssen aber verhängnisvoll wirken und zu mechanistischer Einseitigkeit führen, weil sie sich auf falsche Voraussetzungen gründen. Denn ihnen liegt einerseits die falsche Einstellung zugrunde, daß Altertum und Mittelalter für uns nach dem gewaltigen Erleben der letzten Jahre zu wenig zu sagen hätten und infolgedessen rein antiquarischen Wert hätten und dementsprechend zu behandeln seien. Hierbei sprechen ohne Zweifel ein mißverstandener Patriotismus und die Abscheu vor der Gewalt und dem Kriege mit. Man verkennt nun, daß die Kulturentwicklung ein Prozeß der

[1]) In trefflicher Weise im einzelnen durchgeführt von Litt, a. a. O. Kap. II, 2 u. 3.

Synthese ist, indem der vorhandene geistige Bestand das Neue aufnimmt und sich assimiliert und wir alle folglich Altertum und Mittelalter in uns tragen, ob wir diese Tatsache anerkennen wollen oder nicht. Andrerseits glaubt man in dem verstärkten Betrieb des 19. und 20. Jahrhunderts den Zauberstab gefunden zu haben, mit dem das historische Verständnis für die Probleme der Gegenwart geweckt werden kann, weil man das Wissen eines Geschehenen mit dem Verständnis eines Geschehenden für identisch hält. Die völlige Verkennung des Prozesses der historischen Begriffs- und Wertbildung macht auch gegen die Schwierigkeiten blind, die der Behandlung der allerneuesten Geschichte, deren Grenzen mit dem Leben noch fließend sind, entgegenstehen.

Nicht die Neuaufnahme dieses oder jenes neuen Stoffgebietes, nicht die radikale Abholzung dieses oder jenes bestehenden nach „objektiven", d. h. für uns willkürlichen Grundsätzen sollte die Hauptsorge sein, sondern eine gründliche Streichung auf allen Teilgebieten[1]). Was zufällig und zeitlich bedingt ist, kann fortfallen, was dagegen die Verwirklichung eines zeitlosen, immer wieder auftauchenden Problems ist, muß bestehen bleiben. Mögen die Gedankengänge unserer Kritik bei der amtlichen Neuordnung praktische Verwertung finden!

Charlottenburg. B. Kumsteller.

Ein umstrittenes Komma.

Das Auswärtige Amt hat folgende Rundnote unter dem 17. September 1920 (G.-N. I G 3259) erlassen: „Der Herr Reichsminister hat bei Vorlage von Unterschriften wiederholt darauf hingewiesen, daß in einem Satze wie ‚Euer P. P. beehre ich mich, anbei einen Brief zu überreichen . . .' das Komma hinter ‚mich' unrichtig ist. Es wird gebeten, schon bei der Anfertigung der Konzepte hierauf achten zu wollen". — Diese Mitteilung erschien Anfang Oktober in der Frankfurter Zeitung und ging von da in eine Anzahl anderer Blätter über. Die Zeitung knüpfte daran einen naheliegenden Spott über solche Kleinlichkeit, wobei der Minister noch obendrein sachlich im Unrechte sei. Denn auf deutschen Schulen sei bisher gelehrt worden, daß „ein Komma zu stehen habe, wenn in solchen Satzteilen dem durch „zu" verbundenen Verbum noch ein Objekt folgt". Und eine so allgemein bekannte Sache hatte der Minister nicht gewußt! Beinahe wie der Alte Fritz, der nicht wußte, daß Mittwoch nachmittag keine Schule war. Freilich wenn man daran dachte, welcher Teil der Berliner Bevölkerung es gewesen ist, der an dieser Unkenntnis des Königs Anstoß nahm, so mochte man mit Gleichmut über den pädagogischen Eifer der Zeitungen hinweggehen. Immerhin

[1]) Das beste zur Stoffsichtung, im einzelnen praktisch durchgeführt, gesagt von Fritz Friedrich, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts, 2. Aufl. Leipzig-Berlin 1920 Buch II; Vgl. Ernst Bernheim, Reform oder Umsturz des Geschichtsunterrichts? Erziehung und Bildung, Wissensch. Beilage d. Preußischen Lehrerzeitung, I. Jahrg. 1920, S. 65f. sowie Eingabe des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 1919 (abgedruckt Vergangenh. u. Gegenw. IX. Jahrg. 1919 S. 43 ff.

hob ich mir das Blatt auf als gelegentliches Beispiel. Da fand ich, spät erst, in den Grenzboten vom 4. Oktober 1920 dieselbe Sache, hier mit der noch bittreren Bemerkung, daß der Minister die Sparsamkeitsverordnungen seines Kollegen Dr. Wirth in schöner Einmütigkeit mit ihm befolge, ja im voraus befolgt habe. Der Vorfall erschien hier im Lichte politischer Verhältnisse, und mußte nun doch etwas ernster genommen werden.

Wie wird es dabei hergegangen sein? Herr Dr. Simons fand in Schriftstücken, die er unterzeichnen und als die seinigen hinaussenden sollte, ein Zeichen der Gedankengliederung, das seiner Ansicht nach den Leser irre führen konnte; er berichtigte es; das kam öfter vor. Er wünschte aber durch dergleichen, da wo es sich um wichtigere Dinge handelte, nicht gestört zu werden: so veranlaßte er jene interne Verfügung, die vermutlich vom Bürochef erlassen wurde. Darüber geschah allgemeines Schütteln des Kopfes bei den nachgeordneten Beamten — „subaltern" als amtlichen Begriff gibt es nicht mehr —, von denen dann einer, der es wohl mehr mit der Öffentlichkeit hielt als mit der Offenheit, das Ereignis in die Zeitung brachte. Und zwar als Gegenstand der Klage, nicht, was immerhin der Mühe wert gewesen wäre, der Frage, der natürlichen Frage: was der Minister wohl gemeint habe.

In den schönen Zeiten, da ich noch deutschen Unterricht zu erteilen hatte, gab ich den Schülern auch Interpunktionsregeln, die ich selbst für Quarta entworfen und allmählich für obere Klassen überarbeitet hatte. Der letzte Satz darin lautete: „Alle Regeln über Interpunktion sind nur Mittel zum Zweck; der Zweck ist: Erleichterung des Verständnisses. Daher ist es auch gestattet jede der hier gegebenen Regeln zu verletzen, wenn im einzelnen Falle nachgewiesen werden kann, daß die Deutlichkeit es erforderte". Eine Freiheit, die der Magister seinen erwachsenen Schülern gestattet, wird der Minsiter doch wohl für sich selbst in Anspruch nehmen können. Auch da, wo man ihn nicht versteht. Aber suchen wir ihn zu verstehen.

Vor neun Jahren schrieb ich in einem gedruckten Briefwechsel mit Edmund Neuendorff (Mülheim-Ruhr): „Fragen Sie einmal, worauf die Jungen meinen daß es beim Vorlesen ankomme" (Säemann 1912 S. 296). In derselben Zeit in den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik in einer Redaktionsbemerkung: „Ohne dem sachkundigen Verfasser widersprechen zu wollen, möchte ich doch die Frage anregen, die er vielleicht sogar bereit ist auch seinerseits zu bejahen . . ." (NJb. 1912 S. 381). In beiden Fällen war (vor „daß" und vor „auch") vom Setzer ein Komma eingefügt; ich tilgte es bei der Korrektur, im Reindruck erschien es wieder, sogar in der Zeitschrift, deren Herausgeber ich selber damals war: die Offizin erwies sich mächtiger als ich. Das Personal hatte nicht bemerkt, daß durch Befolgung der Schulregel diesmal der Sinn gestört wurde, genau wie in dem Beispiel aus dem Auswärtigen Amte: „Euer P. P. beehre ich mich", als ob das so zusammengehörte. Ein Freund, dem ich meinen Verdruß erzählte, gab zu bedenken, ob etwa Satzfügungen dieser Art etwas zu künstlich wären, so daß ungelehrte Leser nichts Rchtes damit anzufangen wüßten, und ob sie dann nicht besser ganz vermieden würden. Ich nahm mir vor, darauf zu achten, fand aber die Vermutung nicht bestätigt.

Der Typus begegnete überall, zunächst da, wo ich berufsmäßig auf den Stil zu achten hatte, in Prüfungsarbeiten. „Über die Tatfrage ist es schwer, ein allgemeines Urteil zu begründen". — „Wie dies dem Künstler gelingen mag, das ist sein Geheimnis, das niemand imstande sein würde, restlos in Worte zu fassen". Beide Sätze innerhalb weniger Wochen, beide mit dem Komma. Aber im gedrucktem Deutsch war es nicht anders, und bei den verschiedensten Autoren, zum Teil solchen, bei denen an eine Verbildung des natürlichen Sprachgefühls durch lateinische Gelehrsamkeit nicht zu denken war. Im Sommer 1912 las ich die Lebenserinnerungen von Sophie Schwerin (Werdandi-Werke I). Da fand sich schnell ein halbes Dutzend Beispiele; schwerlich deshalb, weil die ehrwürdige Frau eine individuelle Vorliebe für diese Konstruktion gehabt hätte, sondern eben weil ich gerade damals das Auge dafür geschärft hatte. Ein Fall besonders lehrreich, S. 272: York soll zum König, als er ihn 1812 entließ, gesagt haben: „Die Verantwortlichkeit ist mein, und mit meinem Kopfe bin ich zu jeder Stunde bereit, einen mißglückten Schritt zu bezahlen". So gedruckt, war die Bereitwilligkeit eine viel geringere: nur überhaupt zu bezahlen; womit, blieb vorbehalten. In Droysens Leben des Feldmarschalls Grafen York von Wartenburg liest man (I S. 87): „In der Nähe mit anzusehen, wie die Regierungsgeschäfte in Berlin betrieben wurden, mochte denen doppelt lehrreich sein, welche aus der Entfernung ihrer Garnisonen her die Dinge nur mit jenem erhabenen Schein zu sehen bekamen, den man in den oberen Regionen geschickt genug war, zu bewahren". — Feldmarschall von der Goltz schrieb in „Jung-Deutschland" (1912) S. 7: „Diese Arbeit rief damals eine Erregung hervor, für die man heute Mühe hat, verständliche Gründe zu finden". Herr J. Tews, der den Verdacht, durch das Lateinische beeinflußt zu sein, weit von sich weisen würde, bildet den Satz: „Die Volksschule steht, wie ich glaube, Ihnen einigermaßen deutlich gemacht zu haben, abseits von allen sonstigen Schuleinrichtungen" („Die Schule der Zukunft". Vorträge vor einer Versammlung des Goethebundes in Berlin. Buchverlag der „Hilfe" 1912. S. 96).

In all diesen Fällen ist das Komma gedruckt, und damit ein richtig gedachter Satz undeutlich gemacht um einer — wirklichen oder vermeintlichen — Regel willen. Dabei wäre es kein großer Unterschied, ob nachträglich der Setzer oder im voraus der Schulmeister, durch dessen Zucht ja alle Autoren einmal durchgegangen sind, störend eingegriffen hat. Es kommt aber auch vor, daß Sätze dieser Art so interpungiert sind, wie sie gedacht wurden. Carl Robert schreibt im Oidipus (1915) I S. 191: „Von Thyestes, den das famose Scholion A zu Δ 376 gutmütig genug ist hier zu unterstellen, konnte sich Agamemnon nichts erzählen lassen". Und in Schillers Briefen über Don Carlos (IX gegen Ende) steht zwar in älteren Ausgaben so: „Es ist möglich, daß, um die Hauptidee des Stückes herauszufinden, mehr ruhiges Nachdenken erfordert wird, als sich mit der Eilfertigkeit verträgt, womit man gewohnt ist, dergleichen Schriften zu durchlaufen". Aber in neueren, so weit ich deren habe einsehen können, ist das Komma verschwunden, anscheinend nach dem Vorgange der großen kritischen Ausgabe von Goedeke (Bd. VI, 1865).

Ob Goedeke nach irgendwelchem äußeren Anhalt die Trennung beseitigt hat oder rein aus inneren Gründen, weiß ich nicht; jedenfalls mit Recht.

Von verwandter Art ist eine Stelle bei Goethe, in Wilhelm Meisters Lehrjahren (II 13): „wie der Liturg seinen Worten den Vers eines Gesanges anzupassen weiß, der die Seele dahin erhebt, wohin der Redner wünscht, daß sie ihren Flug nehmen möge". Ebenso, mit dem Einschnitt, schon in Wilhelm Meisters Theatralischer Sendung. Aber Goethes Stellung zur Sache ist ja bekannt. „Interpunktieren Sie doch die Liedchen, wie's dem Leser am vorteilhaftesten ist": so schrieb er im Jahre 1774 an Johann Georg Jacobi, dem er einige Stücke für die Iris zusandte. Steht da nicht der Dichterfürst noch über dem heutigen Minister? Und nicht bloß, weil er damals noch jung war; auch ein Werk seines Alters, die Marienbader Elegie, hat gerade infolge der Sorglosigkeit nach dieser Seite hin den Erklärern manches Rätsel aufgegeben. Allgemein bemerkt Eduard von der Hellen in seinen Anmerkungen zur Jubiläumsausgabe (I S. 304): „Das Interpunktieren blieb dem Dichter zeitlebens ein lästig-leidiges Geschäft, das er lieber anderen überließ, ohne sie — abgesehen von Protesten gegen Kommata vor gewissen kurzen Nebensätzen — durch bezügliche Vorschriften zu binden". Anlaß zu Äußerungen dieser Art gab wiederholt der Neudruck der eignen Werke[1]). In solchem Zusammenhang schrieb er am 9. Mai 1816 an Cotta: „Es hat sich in der deutschen Schrift dadurch, daß man mehr liest als hört, die Gewohnheit eingeschlichen viel zu viel Commata zu machen". Da steckt wirklich die Wurzel des Übels. Versuchen wir es mit den hier gesammelten Beispielen: wer sie spricht, wird gar nicht daran denken, an der Stelle wo das Komma steht innezuhalten. Wahrlich ein überraschendes Zusammentreffen. Nun könnte sich, wer Herrn Dr. Simons verteidigen wollte, sogar auf die Autorität berufen, die überall, wo es sich um die Kunst deutsch zu schreiben handelt, die erste ist. Aber wir wollen unsrerseits nicht mit Autoritäten arbeiten, nur mit der Bemühung um psychologisches Verständnis. Der Minister hatte offenbar das Gefühl, daß nicht auseinandergerissen werden dürfe, was naturgemäß zusammengehöre. Dem gegenüber vertreten die Rhinosophisten des Büros und der Presse den Standpunkt: Die Regel ist unter allen Umständen durchzuführen. Der eine zitiert die Regel, wie er sie in empfänglichen Jahren gelernt hat: „Das Komma hat zu stehen, wenn in solchen Satzteilen . . ." Der andre (in den Grenzboten) geht nicht so genau darauf ein, meint jedoch ebenfalls, dem Minister den alten Spruch *Caesar non supra grammaticos* zurufen zu müssen; er malt sich, wenn auch halb im Scherze, die Verwirrung aus, „die durch solche Ersparnisse an falscher Stelle in die Gemüter der Schuljugend getragen werden könnte".

Ob unser Minister des Auswärtigen auf dem Gebiete, das für ihn allerdings das eigentliche ist, seinen Kritikern immer ebenso entschieden an Einsicht überlegen gewesen ist und ferner sein wird, wie in dem hier besprochenen Falle? Wir wollen es ihm und uns wünschen, wobei wir zu denen, die an seinen

[1]) Die betreffenden Briefstellen sind abgedruckt und gewürdigt von Georg Rausch. Goethe und die deutsche Sprache (1909) S. 96 f.

politischen Maßnahmen und Äußerungen Kritik üben, uns selber zählen. Einen ernsten und zugleich ermutigenden Gedanken aber könenn wir aus dieser Auseinandersetzung mitnehmen. Wir alle kennen die Gesinnung, der die Befolgung bestehender Vorschriften die Hauptsache ist, nebensächlich die Frage, ob etwas Verständiges oder Unverständiges dabei herauskommt. Juristische Wissenschaft und die Erziehung des Beamten haben den geistigen Habitus entstehen lassen, dem solche Denkart gemäß ist. *Summum ius summa iniuria:* so mancher hat das oft schon bitter empfunden. Freuen wir uns der Hoffnung, daß unter den gebildeten Beamten alter Schule, die der Staat in die Periode des ungelernten Regierens hinübergerettet hat, recht viele sein möchten, die diesen Fehler ihrer Tugend erkannt haben und entschlossen sind ihn abzutun — auch da, wo mehr davon abhängt als innerhalb des bescheidenen Bereiches, von dem aus wir diesmal die Dinge betrachtet haben.

Münster i. W. Paul Cauer.

Die Schüler-Selbstverwaltung.

Der Erlaß des Ministers vom 21. April 1920 über die Schülerselbstverwaltung bezweckt, wie in dem einleitenden Teil gesagt wird, die Schüler zur tätigen Mitarbeit am gesamten Leben ihrer Schule heranzuziehen und dadurch die Selbständigkeit und das Verantwortungsgefühl, den Sinn für Gemeinschaftsleben und das Vertrauensverhältnis der Schüler untereinander und zwischen Lehrern und Schülern zu fördern und zu stärken. Mit diesem Ziel wird sich jedermann, ob Fachmann oder Laie, ob Anhänger oder Gegner der entschiedenen Schulreform, einverstanden erklären können. Der Grundgedanke, der in dem Erlaß zum Ausdruck kommt, ist auch keineswegs neu, er ist kein Produkt der Revolutionszeit, sondern von bedeutenden Schulmännern wie Matthias, Münch, Foerster u. a. schon früher vertreten worden. Um so verwunderlicher mag es erscheinen, daß viele Elternbeiräte den Erlaß prinzipiell und in der schärfsten Form bekämpfen und daß, wie es scheint, auch die Mehrzahl der Lehrer ihm ablehnend oder mindestens mit sehr gemischten Gefühlen gegenübersteht. Das hat seinen Grund jedoch darin, daß der Erlaß in der vorliegenden Form so viele Unklarheiten und Gefahren in sich birgt, daß es tatsächlich zweifelhaft erscheinen kann, ob der erhoffte Segen oder der angerichtete Schaden größer sein wird.

Zunächst werden nirgends ins Einzelne gehende Richtlinien gegeben, in welchem Umfange und auf welchen Gebieten die Schüler zur Mitarbeit herangezogen werden sollen, sondern es wird gewissermaßen nur der verfassungsmäßige Rahmen geschaffen, der den Schülern diese Mitarbeit ermöglichen soll. Wie weit oder wie eng dieser Rahmen gespannt werden soll, bleibt scheinbar den einzelnen Schulgemeinden selbst überlassen. Das aber kann leicht zu einem Mißbrauch der gewährten Rechte führen. Als Ludwig XVI. die états généreaux zusammenberief, um das Finanzelend Frankreichs zu beseitigen, wollte er das Volk an der Staatsverwaltung teilnehmen lassen, aber dadurch, daß er keine bestimmten Vorschläge oder Direktiven gab,

trug er mit dazu bei, daß der Gang der Verhandlungen seinen Erwartungen und Wünschen bald völlig widersprach. Im Kleinen liegen hier für das Schulleben dieselben Gefahren vor, da dem Betätigungstrieb der Jugend keine Grenze gezogen wird, es sei denn, man sieht die Bestimmung, daß Erörterungen über einzelne Mitglieder des Lehrkörpers nicht statthaft sind, als solche an. — Eine zweite Gefahr besteht darin, daß die Jugend bei dem parlamentarischen Kram, womit sie beglückt werden soll, leicht die wesentlichen Zielpunkte aus dem Auge verliert und daß durch all die Äußerlichkeiten, wie Wahlen, Ausschußsitzungen, Beratungen die Überheblichkeit und der Selbständigkeitsdünkel der Jugend geradezu groß gezogen werden muß. Zur Ausbildung politischer Parteifunktionäre mag dieses System wohl geeignet sein, wahre Selbständigkeit und wirkliches Verantwortungsgefühl des Einzelnen der Allgemeinheit gegenüber wird dadurch nicht gefördert. Viel leichter noch als der Erwachsene wird der Jugendliche in Versammlungen, wo die Masse ihn deckt, sich zu unüberlegten Schritten verleiten lassen, die er, auf sich allein gestellt, nicht täte.

Trotz dieser und ähnlicher Bedenken ist davor zu warnen, den Erlaß grundsätzlich abzulehnen. Man muß der gewaltigen Umwälzung aller Verhältnisse Rechnung tragen und sich vor Augen halten, daß auch ohne Revolution, selbst bei einem glücklichen Ausgang des Krieges eine grundlegende Umgestaltung unseres Schulwesens gekommen wäre. War doch schon vor dem Kriege in Laien- und Fachkreisen die Zahl derer, die mit unserem Schulsystem unzufrieden waren, beträchtlich groß. Mit vollem Recht hat man schon seit Jahrzehnten gefordert, daß die Schule nicht nur eine Lernschule, sondern eine Arbeitsschule sein müsse, daß sie mehr als bisher zur Selbständigkeit erziehen und das Verantwortungsgefühl und den Sinn für das Gemeinschaftsleben stärken müsse. Das also, was gemäßigte Schulmänner längst verlangt haben, soll durch den Erlaß angestrebt werden. Wenn wir das Ziel selbst billigen, den Weg aber, der uns hier gewiesen wird, als gefahrvoll ablehnen, so ist es an uns, durch rege Mitarbeit eine allzu radikale Entwicklung zu verhindern und durch Anknüpfung an vielfach schon vorhandene Ansätze neue Wege zu finden, die ohne Schädigung unserer Jugend Erfolg verheißen.

Diese Mitarbeit wird allen dadurch erleichtert, daß der Erlaß nicht als Dogma aufgefaßt sein will, dem überall und unter allen Umständen Folge geleistet werden muß. Er will vielmehr nur Richtlinien weisen, das Ziel als solches andeuten, den Weg dahin aber nach Möglichkeit frei lassen und jeder Anstalt unter Berücksichtigung ihrer besonderen Verhältnisse größere Bewegungsfreiheit geben. Je allmählicher die Jugend zur Mitarbeit und Selbstbestimmung herangezogen und gewöhnt wird, um so eher werden Überspannungen und Mißerfolge ausbleiben. In diesem Sinne fasse ich den ganzen Erlaß auf und folgere demgemäß daraus, daß für die höheren Schulen nicht die unbedingte Verpflichtung besteht, sofort und genau jede einzelne Bestimmung zur Durchführung zu bringen, sondern daß sie auf Grund dieser Richtlinien und nach Maßgabe der schon getroffenen Einrichtungen versuchen sollen, dem Geist des Erlasses nach Möglichkeit gerecht zu werden.

Wird kein starrer Zwang ausgeübt, die Eigenart jeder Schule, so gut es geht, berücksichtigt, so würden viele Vorurteile schwinden und manche noch vorhandene Unzulänglichkeit unseres Erziehungs- und Bildungswesens sich beseitigen lassen.

Eine Voraussetzung aber muß überall und unter allen Umständen erfüllt werden: Autorität und Disziplin, die Grundpfeiler unseres Schullebens, dürfen in keiner Weise angetastet werden. So erstrebenswert es sein mag, unsere Jugend durch frühzeitige und ihrem Verständnis entsprechende Teilnahme am Schulleben zu selbständigen und selbstbewußten Persönlichkeiten werden zu lassen, so wünschenswert es ist, die bloße Macht- und Furchtautorität und jeden übel angebrachten Kasernenton zu beseitigen und ihn durch den Geist freier und verantwortungsvoller Unterordnung zu ersetzen, — der Respekt vor den Lehrern und vor der Schule und ihren Satzungen und Aufgaben darf nicht gemindert werden zugunsten einer öden und unfruchtbaren Debattierkunst, die ohne straffe Leitung und ohne rechtes Ziel leicht das Gegenteil von dem erreichen könnte, was der Erlaß beabsichtigt.

Dieser selbst gliedert sich in drei Abschnitte, von denen der erste die Selbstverwaltung im engeren Sinne, der zweite die Klassen- und Schulgemeinde bespricht, während der dritte die allgemeinen Bestimmungen enthält. Wenn es im ersten Teil heißt, daß in allen Klassen am Anfang jedes Schulhalbjahres in geheimer Wahl „Sprecher" (Sprecherinnen) gewählt und die übrigen Klassenbeamten durch Wahl bestimmt werden und zusammen mit dem Sprecher einen Klassenausschuß bilden sollen, so sind dagegen keine Einwendungen zu erheben. Das ist an vielen höheren Schulen schon längst üblich, hat sich bewährt und ist gegenüber dem früher üblichen Brauch, wonach dem Primus die Vertretung der Klasse und die Aufrechterhaltung der Ordnung zustand, schon deswegen vorzuziehen, weil dieser bei seinen Kameraden nicht immer den Grad der Autorität oder Beliebtheit besitzt, die nötig ist, um die Selbstdisziplin der Klasse zu gewährleisten. Der Ausschuß soll natürlich das Recht haben, solche Wünsche, die der ganzen Klasse oder einem einzelnen Schüler besonders am Herzen liegen, durch den Mund des Sprechers den Lehrern übermitteln zu können. Man hat dagegen eingewendet, daß durch diese Einrichtung verhindert werde, daß alle sprechen, d. h. daß jeder einzelne Schüler frei und offen seinem Lehrer gegenüber sich äußert, auch wenn es für diesen unangenehm wäre. Das persönliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wird aber dadurch nur wenig berührt. In den allermeisten Angelegenheiten wird sich der einzelne Schüler nach wie vor direkt an seinen Lehrer wenden. Kommen ausnahmsweise Fälle vor, wo ein oder mehrere Schüler durch Worte oder Anordnungen des Lehrers sich schwer gekränkt fühlen, so wäre auch hier die persönliche Aussprache zweifelsohne die idealste Lösung. Dazu aber wird den meisten Schülern der Mut fehlen, den heranzubilden selbst das trefflichste Erziehungssystem nicht ausreichen dürfte, wenn das Vertrauensverhältnis, das doch durch die Persönlichkeit des Lehrers mit bedingt wird, fehlt. In solchen Fällen halte ich es unbedingt für besser, wenn die Verstimmung mit Hilfe

des Ausschusses und Sprechers beseitigt wird, als daß jahrelang im Herzen ein Stachel zurückbleibt und die Freude am Schulleben untergräbt. Wenn heute das Verhältnis zwischen Schule und Haus und Lehrern und Schülern vielfach noch nicht so ist, wie es sein sollte, so trägt der Umstand mit dazu bei, daß es an geeigneten Mitteln fehlte, einer aufkeimenden Entfremdung beizeiten vorzubeugen. Dazu sollen Klassenausschuß und Sprecher dienen. Darum muß die Autorität des letzteren der Klasse gegenüber von seiten der Lehrer möglichst gestärkt werden, damit er imstande ist, ungerechtfertigten Anträgen einzelner seiner Kameraden die Spitze zu bieten. Als selbstverständlich sehe ich an, was im Erlaß nicht angedeutet ist, daß ein Sprecher oder Klassenbeamter, der seine Obliegenheiten schlecht erfüllt, vom Klassenleiter im Einverständnis mit dem Direktor abgesetzt und durch Neuwahl ersetzt werden darf. Andererseits muß für Sprecher und Klassenausschuß auch die Möglichkeit bestehen, in solchen Fällen, wo eine Aussprache vom Lehrer abgelehnt wird, sich an den „Berater" oder Direktor wenden zu können, der dann einen Ausgleich herbeiführen mag.

Bei Vollanstalten sollen nun die Sprecher der Klassen von U II (Lyzeum I), bei Nichtvollanstalten von U III (Lyzeum III) an aufwärts den Schülerausschuß bilden, der sich einen „Berater" aus den Mitgliedern des Lehrkörpers wählt. Warum nur die Sprecher der höheren Klassen dieses Recht genießen sollen, ist nicht ersichtlich. Ja es fehlt jede Bestimmung, wonach die unteren Klassen wenigstens die Möglichkeit hätten, Wünsche und Anregungen an den Schülerausschuß und damit an die Schulgemeinde gelangen zu lassen. Hat man mit Rücksicht auf die Verhandlungsunmöglichkeit innerhalb der Schulgemeinde die unteren Klassen davon ausgeschlossen, so kann man doch sehr wohl einen aus den Sprechern aller Klassen bestehenden Schulausschuß bilden, der sich seinen Vorsitzenden selbst wählt. und von dem insbesondere die Wahl des Beraters vorzunehmen wäre; denn dieser sollte doch vernünftigerweise das Bindeglied zwischen allen Schülern einerseits und der Lehrerkonferenz andererseits sein.

Dies neue Amt des Beraters, der allen Schülern einer Anstalt ein väterlicher Freund sein soll, scheint auf den ersten Blick viel für sich zu haben. Besitzt er wirklich in hohem Maße das allgemeine Vertrauen, werden sich nicht nur die einzelnen Klassen, sondern auch die einzelnen Schüler in allen ihren Nöten gern an ihn wenden, und versteht er es, berechtigte Wünsche mit feinem Takt beim Direktor, den Amtsgenossen oder der Konferenz anzubringen, unberechtigte ohne Härte abzuweisen, so könnte seine Tätigkeit ganz außerordentlich segensreich sein und manche Mißstimmung und Verbitterung, die oft über die Schuljahre hinaus fortbesteht, im Keime erstickt werden. Aber schon die Wahl selbst ist mit gewissen Schwierigkeiten verknüpft und eine Einmütigkeit aus leicht begreiflichen Gründen schwer zu erzielen. Im allgemeinen wird man sagen können, je jugendlicher ein solcher Berater ist, um so eher wird er es verstehen, sich der Denkungsart der Schüler anzupassen und ihren Wünschen Verständnis entgegenzubringen, vorausgesetzt, daß er den nötigen Takt nach der anderen Seite hin zu wahren weiß.

Versteht er das nicht, so wird sich eine ewige Kette von Mißhelligkeiten ergeben und das Vertrauensverhältnis innerhalb der Schule eher untergraben als gefördert werden. Zu untersuchen wäre, ob der Berater alles, was er im Schülerausschuß oder von einzelnen Schülern hört, in der Konferenz oder den in Frage kommenden Amtsgenossen gegenüber zur Sprache bringen soll. Ich möchte dies verneinen, da durch allzu große Offenheit in heiklen Dingen, zumal älteren Herren gegenüber, mehr Schaden als Nutzen angerichtet werden kann. Das Feingefühl müßte auch hier dem Berater den Weg weisen, wie er Konflikte am besten verhindern kann. Leicht möglich ist es, daß der Berater, selbst wenn er zunächst das allgemeine Vertrauen genießt, in scharfen Gegensatz zum Schülerausschuß geraten kann, von der Mehrheit seiner Amtsgenossen ganz zu schweigen. Hat er dann von seinem Amt zurückzutreten? Auf wie lange soll er überhaupt gewählt werden? Was geschieht, wenn der vom Schülerausschuß Erkorene die Wahl ablehnt? Das sind Fragen, über die der Erlaß keine Auskunft gibt. Trotz der in Aussicht stehenden Schwierigkeiten muß der Versuch gewagt werden. Aber gewählt werden müßte der Berater unter allen Umständen von der Gesamtheit der Schüler einer Anstalt. Im Schülerausschuß, dem die Sprecher aller Klassen angehören, wird eine Art Vorschlagsliste aufgestellt, auf der vielleicht 3—4 Namen stehen. Nachdem die einzelnen Klassen auf Grund dieser Vorschlagsliste ihre Wahl vollzogen haben, findet die endgültige Wahl durch den Schülerausschuß statt. So ließe sich mit einiger Sicherheit der Lehrer ermitteln, dem die Gesamtheit der Schüler das größte Vertrauen entgegenbringt. Das aber ist erforderlich, soll die Einrichtung dem Ganzen Segen bringen.

Starken und berechtigten Widerspruch müssen die Bestimmungen des Erlasses über die Klassengemeinde hervorrufen. Wenn hier verlangt wird, daß der Klassenleiter oder im Einverständnis mit ihm ein anderer Lehrer der Klasse wenigstens einmal im Monat eine lehrplanmäßige Stunde zur Aussprache über Angelegenheiten der Klassengemeinschaft oder andere von den Schülern vorgeschlagene Fragen benutzen soll, so klingt das zunächst so, als hätten unsere Schüler bisher in diesen Dingen nicht das nötige Entgegenkommen gefunden. Jeder Klassenleiter, der ein Herz für seine Schüler hat, wird nicht einmal im Monat mit ihnen beraten, er wird täglich, ja stündlich für ihre Wünsche und Anregungen zu haben sein und wird gegebenenfalls auch gern einmal eine ganze Stunde opfern, um ihren Wissensdurst über Fragen des öffentlichen Lebens zu stillen. Dazu bedarf es wahrlich nicht dieser Bestimmung, die nur dazu verführen kann, daß unter allen Umständen eine Stunde im Monat oft zwecklos geopfert wird. Daß durch solche Aussprache unendlicher Segen gestiftet und ein Band der Kameradschaft zwischen Schülern und Lehrern hergestellt werden kann, soll gern zugegeben werden; Voraussetzung ist doch aber, daß die Schüler im vollsten Vertrauen mit all ihren Sorgen und Zweifeln herausrücken. Jeder Lehrer, der sich dieses Vertrauens sicher fühlt und selbst die rechte Gabe zu haben glaubt, soll solche Aussprache pflegen. Die dafür geopferte Zeit wird sich auf andere

Weise reichlich bezahlt machen. Dagegen aber muß Einspruch erhoben werden, daß solche Aussprachen schablonenmäßig durchgeführt werden. — Daß auf Wunsch des Klassenausschusses die Klassengemeinde auch selbständig tagen darf und zwar innerhalb des lehrplanmäßigen Unterrichts höchstens alle 2 Wochen, außerhalb der Schulzeit auch öfter, wird bei Eltern und Lehrern besonders heftigen Widerspruch hervorrufen. Der Wunsch zu solchen Tagungen während der Schulzeit wird zwar bei der großen Mehrzahl der Schüler vorhanden sein, zumal wenn die Möglichkeit besteht, dadurch unangenehmen Stunden zu entgehen. An wirklichem Stoff für die Verhandlungen dürfte es allerdings bald fehlen, besonders in den unteren Klassen; aber da im Erlaß dafür keine Grenze gezogen ist, überhaupt keine näheren Andeutungen gemacht sind, wird es nicht schwer halten, irgend eine „Frage" zu finden, die als Verhandlungsstoff dienen könnte. Wenn Eltern und Lehrer gegen eine solche Vergeudung kostbarer Zeit entrüstet Einspruch erheben, darf man sich nicht wundern. Durch die jahrelange Unterernährung und die infolge der Kriegszeit vielfach notwendig gewordene Einschränkung des Unterrichts sind die Leistungen unserer höheren Lehranstalten gegenüber dem Friedensstande stark zurückgegangen. Wir werden alle Hebel in Bewegung setzen, alle Möglichkeiten prüfen müssen, um die Leistungen allmählich wieder zu steigern und durch geistige Kräfte das auszugleichen, was unser Volk im Weltkriege an materiellen verloren hat. Das ist aber nur möglich, wenn alle verfügbare Zeit zur Arbeit verwendet und nicht durch zweck- und ziellose Experimente vertrödelt wird. Glaubt unsere Unterrichtsverwaltung wirklich 2—3 Stunden im Monat übrig zu haben, so möge man diese für die körperliche Ertüchtigung unserer Jugend verwenden, aber nicht für Dinge opfern, deren Ergebnis für unsere Kinder mindestens zweifelhaft, wenn nicht schädlich ist. Denn daß aus solchen Verhandlungen unreifer Schüler, zumal wenn sie ohne Leitung stattfinden, kein wirklicher Nutzen erzielt werden kann, dürfte klar sein. Im Anschluß an die letzte Stunde oder auch außerhalb der Schulzeit mag die Klasse Besprechungen abhalten können, aber nur, wenn Zeit und Ort dem Klassenleiter vorher mitgeteilt sind. Welchen Zweck die Vereinigung mehrerer Klassen zu gemeinsamen Besprechungen haben soll, ist nicht ersichtlich, wird im Erlaß auch nicht angedeutet, wohl aber für zulässig erklärt.

Alle Schüler der oberen Klassen (in Vollanstalten von U II an) dürfen sich zur Schulgemeinde zusammenschließen und dauernd oder für bestimmte Fälle auch weitere Klassen hinzuziehen. Diese Schulgemeinde soll, wie der Erlaß sagt, den Schülern Verständnis für die große Gemeinschaft geben, in die sie gestellt sind, und Gelegenheit bieten, selbst an deren Ausbau und Weiterentwicklung mitzuarbeiten. Unter der großen Gemeinschaft, an deren Ausbau Schüler mitarbeiten können und sollen, wird man zunächst doch wohl die Schule zu verstehen haben. Der Erlaß aber sagt weiter: Sie (die Schulgemeinde) pflegt daher die freie Aussprache über Fragen der Schule und des Lebens. Danach sollen also nicht nur Schulfragen behandelt, sondern das ganze Gebiet des öffentlichen und staatlichen Lebens in den Kreis der

Betrachtungen gezogen werden. Ist das wirklich beabsichtigt, so darf zunächst die Zahl der Teilnehmer keine übermäßig große sein; im Gegenteil, je mehr dem einzelnen Schüler die Möglichkeit gegeben ist, an der Aussprache selbst sich zu beteiligen, je mehr Verständnis er vermöge seines Alters den Dingen entgegenzubringen vermag, um so anregender und fruchtbarer werden solche Erörterungen sich gestalten. Darum würde es sich empfehlen, zu dieser Schulgemeinde an großen Anstalten nur die Schüler der Prima, an kleinern allenfalls noch die der Obersekunda hinzuzuziehen. Werden Fragen des Schullebens behandelt, die für alle Schüler von Interesse sind, und für die alle auch das nötige Verständnis haben, so erweitere man ruhig den Kreis und lasse auch die mittleren Klassen daran teilnehmen. Ich möchte also unterschieden sehen zwischen einer Schulgemeinde im engeren Sinne, die regelmäßig zu bestimmten Zeiten zusammentritt und in der vorwiegend Themen des öffentlichen, staatlichen Lebens behandelt würden, und einer Schulgemeinde im weiteren Sinne, die nur bei besonders wichtigen Gelegenheiten zusammenzuberufen wäre, wenn es sich eben um Schulangelegenheiten von allgemeinstem Interesse handelt. Die oberste Leitung der engeren Schulgemeinde müßte in den Händen des Beraters liegen, dem die Sprecher der daran beteiligten Klassen mit bestimmten Befugnissen zur Seite zu treten hätten. Soll die erweiterte Schulgemeinde zusammentreten, so müßte zunächst die Erlaubnis dazu vom Schulleiter erwirkt und die zu behandelnden Fragen vorher vom Schulausschuß unter Leitung des Beraters durchgesprochen werden; einer der älteren Sprecher könnte selbst das Referat übernehmen und bestimmte Vorschläge unter genauer Darlegung des Für und Wider unterbreiten. Auf solche Weise würde Zeitverlust nach Möglichkeit vermieden werden. Als Verhandlungsstoffe für die erweiterte Schulgemeinde kämen etwa folgende in Frage: Veranstaltung gemeinsamer Schulfeiern und Schulausflüge, Einrichtung von Spielnachmittagen, Ausschmückung der Schul- und Klassenräume, Fragen der Schulordnung und Schuldisziplin, Unterrichtsbeginn u. a. m. Die Beschlüsse der erweiterten Schulgemeinde, an der natürlich sämtliche Lehrer teilnehmen können, wären durch den Berater der Lehrerkonferenz zur Erledigung zu überweisen. — So könnten die Schüler schon in jüngeren Jahren zur Mitarbeit an Schulangelegenheiten, für die sie Interesse und Verständnis haben, herangezogen werden. Die Autorität der Lehrer würde dadurch in keiner Weise leiden, die Schuldisziplin nur erleichtert und gelegentliche Überspannungen jederzeit durch den Berater oder Leiter der Anstalt verhindert werden.

Die Schulgemeinde im engeren Sinne müßte sich, um den im Erlaß angedeuteten Zielen näher zu kommen, vorwiegend, wie schon gesagt, mit Fragen des öffentlichen und staatlichen Lebens befassen. Das große Gebiet der Staatsbürgerkunde wäre besonders zu berücksichtigen, daneben moderne Kunst und Literatur, religiöse Dinge u. a. m. Ich stelle mir das so vor, daß die Stoffe vom Berater im Einverständnis mit den Schülern ausgewählt werden. Als Vortragende kämen zunächst die Lehrer der Anstalt, für leichtere Stoffe geeignete Schüler in Frage. Daneben könnten mit Einwilligung des Anstalts-

leiters gelegentlich einmal außerhalb der Schule stehende Persönlichkeiten, besonders aus Elternkreisen gewonenn werden. Selbstverständlich muß jede Art von parteipolitischer Beeinflussung streng ausgeschaltet werden. An die Vorträge, die nie länger als 30—40 Minuten sein dürften, müßte sich eine Aussprache anknüpfen, in der die Schüler über Fragen, die zum Thema gehören, nähere Auskunft erbitten und einen entgegengesetzten Standpunkt begründen können. Um ihr Interesse an den zu behandelnden Fragen zu wecken und das Verständnis zu erleichtern, würde es sich empfehlen, wenn vorher in einer dazu geeignet erscheinenden Unterrichtsstunde das Stoffgebiet des Vortrages von einem Lehrer kurz behandelt, oder aber nach dem Vortrag die Ergebnisse noch einmal zusammengestellt würden. Auf solche Weise könnten die Verhandlungen der Schulgemeinde allen Schülern zum Vorteil gereichen und zwei Mängel bekämpfen helfen, die den Abiturienten unserer höheren Lehranstalten in den meisten Fällen anhaften: der eine ist die Schwerfälligkeit im Gebrauch der freien Rede, der andere die mangelhafte Kenntnis der Einrichtungen unseres staatlichen und öffentlichen Lebens. Seit Jahrzehnten sind in dieser Richtung Versuche unternommen worden, ohne daß bisher eine wirkliche Besserung erzielt worden wäre.

Will man in dieser Weise die Schulgemeinde ausbauen und auch Erfolg damit erzielen, so genügt natürlich nicht eine Stunde im Monat, sondern es müßte wöchentlich mindestens eine Stunde dafür zur Verfügung gestellt werden. Die Neuordnung unseres Schulwesens wird ja auch in bezug auf die Stundenbemessung für die einzelnen Fächer Änderungen im Gefolge haben. Für den Geschichtsunterricht muß mehr Zeit erübrigt werden, und wenn nicht alle Anzeichen täuschen, wird Bürgerkunde als Pflichtfach für die oberen Klassen höherer Lehranstalten eingeführt werden.

So wertvoll es zweifelsohne ist, unsere Schüler mit den Einrichtungen des öffentlichen Lebens besser bekannt zu machen, so verfehlt scheint mir der Gedanke, den spröden Stoff der Bürgerkunde als Pflichtfach mehrere Jahre in bestimmten Wochenstunden zu behandeln. Dagegen dürfte sich die Form der Arbeitsgemeinschaft hierfür eher empfehlen, wo man den Wünschen und Interessen der Schüler mehr entgegenkommen und durch freie Aussprache die Unterweisung anregender gestalten könnte. Sollte es nicht möglich sein, das Gebiet der Bürgerkunde im weitesten Sinne als Arbeitsgebiet der Schulgemeinde zu überweisen und diese dadurch lebensfähig zu gestalten? Der Gedanke sollte jedenfalls ernstlich erwogen werden.

Die weiteren Bestimmungen des Erlasses sind von nebensächlicher Bedeutung und können in dieser Besprechung übergangen werden. Zusammenfassend aber möchte ich sagen: So sehr der Erlaß von den verschiedensten Seiten schon bekämpft ist und noch bekämpft werden wird, es liegt in ihm doch ein gesunder Kern, der für die Weiterbildung und Erneuerung unseres Schulwesens von großer Bedeutung sein könnte. Werden die undurchführbaren Bestimmungen über die Klassengemeinde gestrichen oder im angegebenen Sinne geändert, wird die Schulgemeinde so ausgebaut, daß sie wirklich praktischen Zwecken zu dienen vermag, wird überall mit der Durchführung

dieser Neuerungen allmählich und ohne Überstürzung vor sich gegangen und auf die besonderen Verhältnisse jeder Anstalt nach Möglichkeit Rücksicht genommen, so wird auch die Lehrerschaft an den höheren Schulen sich gern und freudig in den Dienst der neuen Idee stellen und an ihrem Teile mitarbeiten, damit die im Erlaß angedeuteten Ziele wirklich erreicht werden.

Potsdam. G. Müncheberg.

Studientage oder freie Arbeitstage[1])?

In Sachsen ist durch Ministerialerlaß vom 11. Februar 1919 (s. Deutsches Philologenblatt 1919, Heft 13, 14, 15/16) festgesetzt, daß an allen höheren Lehranstalten 20 unterrichtsfreie Tage eingeführt werden, die zur Hälfte für die körperliche, zur Hälfte für die geistige Ausbildung der Schüler nutzbar gemacht werden sollen. Die unterrichtsfreien Tage sind folgendermaßen zu verwenden:

a) für die Klasse OI bis UII einschließlich 10 Tage für Wanderungen und Marschübungen und 10 Tage als Studientage, und zwar in Prima zu freier wissenschaftlicher Beschäftigung, vornehmlich zur Erweiterung der Privatlektüre in der Literatur der Muttersprache, in Sekunda zu fremdsprachlicher Privatlektüre; doch können etwa 3 von den 10 Studientagen zu Tagesausflügen im Dienste naturwissenschaftlicher, erdkundlicher und volkswirtschaftlicher Anschauung verwendet werden (Besuch gewerblicher Anlagen).

b) für die Klassen VI bis OIII sind an 15 unterrichtsfreien Tagen je 3—4 Stunden vormittags zur Anfertigung von je zwei Klassenarbeiten zu verwenden, bei denen die gleichen Hilfsmittel wie bei den Hausarbeiten benutzt werden dürfen. Hierdurch will man erzielen: 1. Erleichterung der häuslichen Arbeit durch Abminderung der schriftlichen Hausarbeiten um fast die Hälfte, 2. Vermehrung der Zahl der Arbeiten, die für die Beurteilung des Könnens eines Schülers einen sichereren Maßstab bieten als die Hausarbeiten, und ein Gegengewicht gegen die Überbewertung des Extemporales. An den Nachmittagen dieser 15 Tage sollen kleinere Märsche in der Umgegend, an den übrigen 5 unterrichtsfreien Tagen größere Ausflüge mit erd- und naturkundlichen Belehrungen gemacht werden.

Die Gründe, die zu dieser Neuerung geführt haben, liegen — wenigstens soweit sie Prima und Sekunda betreffen — auf der Hand: Die Schule soll dem heranwachsenden Geschlecht für seine körperliche Ertüchtigung erheblich mehr bieten, als bisher in den wenigen Turnstunden geboten wurde. Daß diese Forderung ihre gründliche Berechtigung hat, braucht wohl nicht noch bewiesen zu werden. An den Studientagen will man den Schülern Gelegenheit zu selbständiger Arbeit bieten, zur Bewältigung einer größeren, teilweise selbstgewählten Aufgabe an Stelle des täglichen, zersplitternden

[1]) Im Hinblick auf inzwischen erschienene Veröffentlichungen, Erlasse usw. verwandten Inhalts sei bemerkt, daß die folgende Arbeit bereits im Mai 1919 abgefaßt worden ist. Die Schriftl.

Stückwerks. Es heißt in den näheren Bestimmungen, daß der Lehrer innerhalb eines von ihm festgesteckten Rahmens den Schülern besonders auf Prima eine gewisse Wahlfreiheit einräumen kann.

Es ist mit diesem Erlaß der sächsischen Unterrichtsverwaltung ein kühner Schritt auf einem hoffnungsreichen Wege getan. Der Gedanke ist nicht neu[1]), aber seine einheitliche Durchführung in einem großen staatlichen Schulsystem, das ist, soviel ich weiß, allerdings etwas Neues.

Durch Ausfall von 20 Unterrichtstagen wird voraussichtlich die Erledigung des lehrplanmäßigen Pensums eine gewisse, kleine Einbuße erleiden. Doch hat der sächsische Minister wohl angenommen, daß diese Einbuße durch die Erträgnisse der Studien- und Wandertage reichlich aufgewogen werde. Von den Wandertagen erwartet er eine Stählung der jungen Körper und wohl auch der Willenskräfte, von den Studientagen erhofft er, daß mancher Schüler die Lust an der geistigen Bewältigung einer größeren Aufgabe kennen lerne, von der ihn an dem betreffenden Tage keine andere Pflicht und Anstrengung abzieht.

Freilich sind auch der deutsche Aufsatz und die mathematische Arbeit an sich wohl geeignet, dem Schüler diesen größten Gewinn zu bringen: die Weckung des geistigen Arbeitstriebes. Aber wir wollen nicht vergessen, daß diese Freude im gewöhnlichen Schulleben manche Trübung erfährt: Der Schüler hat, wenn er sich an die Arbeit setzt, schon 5—6 Stunden Unterricht an dem Tage gehabt und muß die übrigen Arbeiten zum nächsten Tage auch noch schaffen. Dadurch wird — wenn man von ungewöhnlich starken Naturen absieht —, das Wachsen der Erosflügel nicht gefördert. Und die Ferien? Man denke doch an seine eigene Jugendzeit und gebe sich keiner Täuschung darüber hin, daß ein Kind und Jüngling seine Ferien genießen will. Arbeiten will der normale Junge ganz gern — aber man komme ihm nicht damit in den Ferien. Die meisten Unterrichtsbehörden in Deutschland haben denn ja auch wohl aus diesem und anderen Gründen das Aufgeben von Ferienarbeiten verboten.

Die Einrichtung der Studientage soll den Schüler nun in den Stand setzen, einen ganzen Tag bei einer Sache zu verbleiben, und diese Sache wird, wenn der Lehrer die Aufgabe einigermaßen geschickt auswählt, ein mehr oder weniger abgerundetes Ganzes sein. Dies ist ein sehr großer Vorzug, welcher dem gewöhnlichen Lektüreunterricht im allgemeinen abgeht, weil man immer nach 45 Minuten abbrechen muß. Oder steht wirklich die Freude, welche die 30—80 Homerverse dreimal wöchentlich selbst dem begeistertsten Griechenfreunde bereiten, in irgendeinem Verhältnis zu dem Wert und dem unerschöpflichen Leben, das in diesem unsterblichen Epos steckt? Und nun gar bei Plato. Ist es nicht manchmal zum Verzweifeln, wenn man den Protagoras, so ein Werk aus einem Guß, auf 20—30 Stunden über ein ganzes Vierteljahr verteilt — und auch dann noch womöglich mit Auswahl — darbieten und genießen muß? Ich brauche diese Binsenwahrheit nicht noch breiter

[1]) Man kennt z. B. die alte Einrichtung der Studientage in Schulpforta.

zu treten, und weiß sehr wohl, daß die stundenweise Darbietung des Lehrstoffs ihre großen Vorzüge hat, und daß sie für die meisten Unterrichtsfächer das einzig Richtige ist. Aber sollte man nicht einmal den Versuch machen, für die Lektüre neben dem Stundenbetrieb an einigen Tagen im Jahre den Tagesbetrieb einzuführen, um so der besonderen Natur dieses Bildungsmittels gerecht zu werden, welches sich ja vorwiegend mit großen, zusammenhängenden Werken befaßt.

Man wende, bitte nicht ein, daß dies ja doch schon in weitestem Maße in unserer berühmten „Privatlektüre" geschieht. Ich stehe nicht an, offen auszusprechen, daß drei Viertel aller Schüler im Deutschen Reiche sich um die Privatlektüre — wenigstens um die fremdsprachliche — überhaupt nicht kümmern. Zur Not überfliegt man zu Hause eine schlechte Übersetzung, oder man läßt sich von einem, der sich dieser Mühe unterzogen hat, vor der Stunde ein paar Stichworte sagen; dann fühlt man sich hinlänglich gewappnet.

An den Studientagen ist nun die Möglichkeit, sich auf solche Weise mit der Lektüre abzufinden, leider auch gegeben. Zwar ist die Versuchung dazu nicht so groß, weil der Schüler für die Arbeit ausreichende Zeit hat. Aber gleichwohl ist die Gefahr vorhanden, und das ist der wunde Punkt an der sächsischen Einrichtung. Kollegen, die solche Studientage von Seminaren, Oberlyzeen usw. her kennen, pflegen denn auch von ihrem Nutzen keine allzugroße Meinung zu haben. Gewiß, der Lehrer kann eine Kontrolle über das Geleistete ausüben, z. B. indem er, wie es in dem sächsischen Erlasse heißt, hin und wieder unvermutet schriftliche Arbeiten aus den aufgegebenen Stücken in der Klasse anfertigen läßt. Doch darf man füglich bezweifeln, ob durch solche Kontrolle das „Drücken" auch denen unmöglich gemacht wird, die sich auf diese Kunst verstehen.

Aber es gibt ein anderes Mittel, dieser allzumenschlichen Eigenschaft entgegenzuwirken. Und auf dieses Mittel werden wir von selbst geführt durch eine technische Schwierigkeit: Auf welche Weise soll immer der nötige Lektürestoff beschafft werden ohne größere Kosten, aber auch ohne erhebliche, durch den Kostenpunkt gegebene Beschränkung der Auswahl? Sehr einfach: Die Schüler lesen nicht einzeln zu Hause, sondern irgendwo gemeinsam, und zwar unter Beteiligung und Leitung des Lehrers. Die Vorzüge dieses Verfahrens gegenüber der sächsischen Einrichtung liegen klar vor Augen: 1. In den fremden Sprachen kann hier sehr viel mehr gelesen werden, als bei der reinen Privatlektüre, weil der Lehrer Vokabeln und andere Hilfen gibt, 2. der Stoff wird den Schülern näher gebracht durch die Erläuterungen des Lehrers, 3. die Kontrolle über die Betätigung der Schüler, ergibt sich unmittelbar.

Solche Studientage oder besser: „freie Arbeitstage", die der Lehrer mit den Schülern abhält, brauchen nun aber nicht auf die Lektüre beschränkt zu bleiben. Läßt man diese Beschränkung fallen, so wird gleichwohl in den sprachlichen Fächern die Lektüre der Hauptbestandteil der gemeinsamen Arbeit bleiben, im übrigen aber eröffnet sich ein unerschöpflich reiches Feld zur freien wissenschaftlichen Betätigung in jedem Fache.

Soll diese Betätigung nun für alle Schüler wirklich fruchtbar werden, dann muß man noch einen Schritt weiter gehen; man muß die hemmenden Wirkungen der Interesselosigkeit einzelner ausschalten. Das scheint unmöglich, ist aber in Wirklichkeit sehr leicht: Man macht die Beteiligung für Lehrer und Schüler wahlfrei. Die Lehrer, welche Neigung dazu verspüren, kündigen vor Beginn des Halbjahrs an, welche Gegenstände sie an den „freien Arbeitstagen" mit den Schülern zu behandeln bereit sind, unter Angabe der Klassen, die für die Teilnahme in Frage kommen; die Schüler können dann wählen, an welchen dieser Übungen sie teilnehmen wollen.

Es wäre das etwas ganz Neues, bisher Unerhörtes. Aber ich bitte, den Gedanken nicht von vornherein aus dem Grunde abzulehnen, weil eine solche Durchbrechung des Prinzips der gleichmäßigen Klassenausbildung allem bisherigen Brauche zuwiderläuft. Man mache sich vielmehr klar, was das bedeutet: In diesen freien Zusammenkünften wird nichts behandelt, als was den Lehrer und fast sämtliche Schüler wirklich interessiert. Denn die Zahl derjenigen Schüler, die an keinem der angekündigten Gegenstände Interesse haben, wird doch auf den oberen Klassen gering sein, zumal da sich ja wohl auch in jedem Kollegium eine Anzahl Lehrer finden wird, die solche freigewählte Stoffe interessant zu machen wissen. Diejenigen Schüler, die an keiner dieser Zusammenkünfte teilnehmen, würden dann, wie in Sachsen, vom Lehrer eine Privatlektüreaufgabe oder eine schriftliche Arbeit bekommen. Keinen Lehrer wird man zwingen, freie Arbeitstage abzuhalten, aber allen wird man es freistellen, auch denjenigen, die keinen Unterricht auf den oberen Klassen haben. Nur die Kandidaten im Vorbereitungsdienst werden vielleicht besser die Hand davon lassen. Ich glaube, daß unter normalen Verhältnissen immer reichlich genug Anmeldungen seitens der Lehrer wie der Schüler einlaufen werden. Natürlich müssen die Stoffe so gewählt und behandelt werden, daß nicht der Lehrer allein die Arbeit leistet, sondern daß am freien Arbeitstag die Schüler selbst angestrengt tätig sind (des Lehrers Arbeit liegt vielmehr in der Vorbereitung, die gar nicht gründlich genug sein kann).

Der vom Lehrer angekündigte Lehrgegenstand oder besser „Arbeitsstoff" kann einen oder auch mehrere, ja sämtliche freien Arbeitstage des Halbjahrs in Anspruch nehmen. So können beliebig viel Arbeitstage zu „freien Lehrgängen" zusammengefaßt werden. Auch wird es in vielen Fällen möglich sein, daß der Schüler an einem Tage verschiedene Lehrgänge mitnimmt, da mancher Lehrgang nicht mehr als etwa zwei Stunden an einem Tage beansprucht. Wo aber z. B. Lektüre getrieben wird, da mag man vorteilhafterweise den ganzen Tag (mit reichlichen Pausen) benutzen, um etwas Ganzes zu bewältigen.

Als Hauptziel ist bei dieser Unterrichtsart festzuhalten: Die Schüler sollen die Lust an wissenschaftlicher Arbeit kennen lernen. Und daß dies Ziel auf dem angegebenen Wege zu erreichen ist, werden wohl nur wenige

Kollegen bezweifeln. Jedenfalls lohnt es sich, den Versuch zu machen, zumal da er gemacht werden kann, ohne daß man die hergebrachte Organisation des Unterrichts umstößt.

Aus der unendlichen Fülle der Stoffe, die man in diesen freien Lehrgängen behandeln könnte, seien wenigstens einige willkürlich herausgegriffene Gegenstände angeführt:

Griechisch: Einige Tragödien, an jedem dafür verfügbaren Arbeitstag ein ganzes Stück, etwa drei Viertel in Übersetzung, ein Viertel im Urtext. Dazu Belehrungen über Entwicklung, Aufbau, Aufführung der Tragödie, über das griechische Theater usw., alles womöglich an Hand der Quellen sowie geeigneter wissenschaftlicher Schriften aus neuerer Zeit (Wilamowitz, Bethe, Dörpfeld usw.). — Plato, kursorische Lektüre der hervorragendsten Dialoge, teils griechisch, teils in Übersetzung unter vollständiger Ausnutzung des einzelnen Arbeitstages, um einen Dialog als Ganzes in möglichst kurzem Zeitraum zu bewältigen[1]). Darauf Zusammenfassung des Gedankeninhalts und nach Belieben Eingehen auf einzelnes. In dieser Weise können mit einer guten Mannschaft wohl vier Dialoge im Jahr gelesen werden. Haben die Schüler einige Hauptwerke in sich aufgenommen, so kann man im nächsten Schuljahr die Belehrung vertiefen, indem man einzelne Gegenstände der Platonischen Philosophie an Hand der bezüglichen Textstellen behandelt: Die Ideenlehre, die Lehre von der Seele, Platos Beziehung zu den Pythagoreern (die Mythen vom Jenseits!), Platos Stellung zur Kunst. Im Anschluß hieran kann Aristoteles' Poetik gelesen werden mit gründlicher Sacherklärung, wobei denn zu zeigen wäre, wie selbst dieser König im Reiche der griechischen Wissenschaft mit beiden Füßen auf den Schultern seines größeren Vorgängers steht.

In ähnlicher Weise ließen sich in den anderen Fremdsprachen leicht Aufgaben nennen, bei denen die Lektüre als Grundlage für kleine wissenschaftliche Untersuchungen benutzt würde.

Geschichte. Die Zeit von 1864—1871 an Hand der Erinnerungen von Bismarck, Hohenlohe-Schillingsfürst, Hohenlohe-Ingelfingen, sowie der Darstellungen von Sybel, Friedjung u. a. Ebenso jedes andere Gebiet der Weltgeschichte unter Benutzung von Quellen und Darstellungen, auch der für Schulzwecke zusammengestellten Quellensammlungen von Voigtländer, Lambeck u. a.

Erdkunde: Geschichte der Kolonisationen. Kartenentwurfslehre. Geländeformen (mit Ausflügen). Topographische Aufnahmen im Gelände. Paläogeographie und Paläoklimatologie. Ausführlichere Behandlung der Klimatologie und Meteorologie (mit praktischen Übungen). Der Boden in seiner Bedeutung für die Charakterentwicklung des Menschen. Behandlung ethnographischer Fragen. Siedelungsformen, Orts-, Fluß- und Ländernamen (mit Ausflügen). Die geologischen Verhältnisse der näheren Umgebung. Regelation. Gletscher und Eiszeit.

---

[1]) Ansetzung mehrerer freier Arbeitstage kurz hintereinander?

Beschreibende Naturwissenschaften: Natürliche und künstliche Systeme. Ausgewählte Kapitel aus der vergleichenden Anatomie. Desgl. aus der Entwicklungsgeschichte. Das biogenetische Grundgesetz. Darwinismus und Verwandtes. Urzeugung. Die Stellung des Menschen in der Natur. Reliktenfauma und -flora. Tierwanderungen. Pflanzenwanderungen. Nährstoffe der Pflanzen. Fruchtwechsel und manches andere, ins Gebiet der Landwirtschaft gehörige. Dazu praktische Anschauung.

Deutsch: Viel Lektüre, auch Anregung zu Privatlektüre, nach bestimmten zusammenfassenden Gesichtspunkten, Anbahnung eines tieferen Verständnisses der einzelnen Werke, der Literaturgattungen, der literaturgeschichtlichen Entwicklung, der Stellung einzelner Dichter zu ihrer Kunst u. v. a., z. B.: 1. Das deutsche Lustspiel (Kotzebue, Lessing, Kleist, Freytag, Grillparzer [Weh dem, der lügt], Hauptmann [Biberpelz]). 2. Das bürgerliche Trauerspiel (Emilia Galotti, Kabale und Liebe, Maria Magdalena, O. Ludwigs Erbförster, Hauptmanns Fuhrmann Hentschel, Rose Bernd). 3. Ibsen (Schärfe der Dialektik, Freiheit der Technik, Kampf gegen die Gesellschaftsmoral, Ibsens Kunst als Grundlage des deutschen Naturalismus). 4. Behandlung der Nibelungensage (Edda, Epos, Volksbuch, Hebbel, Wagner). 5. Die neuere Lyrik (Storm, Fontane, Mörike, Keller, Heyse. Ihre persönlichen Beziehungen, gegenseitige Kritik, Briefwechsel). 6. Über die Eigenart der russischen Literatur. Proben aus Tolstoi, Dostojewski u. a. 7. Spitteler als Dichter und als Charakter (seine Äußerungen über seine Kunst). 8. Das Epos in neuerer Zeit: Goethe, Hebbel, Liliencron, Wildenbruch, Spitteler („Das verbotene Epos").

Physik: Das absolute und das technische Maßsystem. Drahtlose Telegraphie. Elektrische Strahlungserscheinungen. Stromerzeugung und Stromverteilung (mit Ausflügen). Künstliche Lichtquellen. Die Polarisation. Optische Instrumente. Moleküle, Atome, Weltäther. Luftfahrzeuge.

Mathematik: Einige Kapitel aus der Geschichte der Mathematik und aus dem Leben hervorragender Mathematiker. Entwicklung der Ziffersysteme. Unendlich große und unendlich kleine Größen. Ausgewählte Kapitel aus der Zahlentheorie. Auflösung von Gleichungen durch Näherungsmethoden. Lösung von Aufgaben in vergleichend analytischer, synthetischer und euklidisch-geometrischer Behandlungsweise. Abgekürztes Rechnen; der Rechenschieber. Geometrische Konstruktionen mit dem Lineal allein (Steiner).

Diese kleine Beispielsammlung aus den einzelnen Fächern ließe sich beliebig erweitern. Jedem Kollegen werden von selbst manche andere Stoffe aus seinem besonderen Interessengebiet einfallen, und viele werden nicht abgeneigt sein, den praktischen Versuch mit dieser Lehrmethode zu machen. Doch höre ich auch mancherlei Einwände gegen das vorgeschlagene Verfahren, bei dem jeder Schüler sich frei auswählt, was ihm behagt, ohne an seine Klasse und seine Lehrer gebunden zu sein:

1. Die Schule ist doch nicht dazu da, den Schülern Zuckerbrot zu reichen. Sie sollen ernste Pflichterfüllung lernen.
2. Durch die neue Methode wird die Einheitlichkeit der Ausbildung,

die doch einen Hauptvorzug unserer höheren Lehranstalten bildet, beeinträchtigt.

3. Es geht nicht an, daß ein Schüler sich an dem Lehrgang eines Lehrers beteiligt, welcher nicht in dem betreffenden Fache den Unterricht in der Klasse hat. Es wäre das ein Eingriff eines Lehrers in das Gebiet des andern.

Darauf seien mir die folgenden Erwiderungen gestattet:

Zu 1. Wenn man von den 240 Unterrichtstagen des Jahres 20 als Wander- und freie Arbeitstage ausscheidet, dann bleiben immer noch 220, an denen die Schüler wie bisher arbeiten, was man ihnen vorschreibt. Ist es wirklich eine geistige Verweichlichung, wenn man sie an 10 Tagen im Jahr treiben läßt, was ihnen Freude macht? Hat wirklich nur diejenige Pflichterfüllung sittlichen Wert, die sich unter ständiger Selbstüberwindung an einer der eigenen Neigung nicht zusagenden Aufgabe abquält? Hat wohl jemals ein Mensch auf irgendeinem geistigen Gebiete ein großes Werk geschaffen ohne Freude am Gegenstand? Ich erlaube mir, es zu bezweifeln. Diese Freude an der Betätigung der eigenen geistigen Anlagen, die die Wurzel alles geistigen Fortschritts ist, die wollen wir wecken und zu ihrem Recht kommen lassen. Es handelt sich ja bei der freien Wahl seitens der Schüler gar nicht um die Erfüllung selbstsüchtiger Wünsche, nicht darum, daß man ihnen nachgiebig ihren Willen läßt, es handelt sich um nichts geringeres als den Platonischen Eros, den Trieb nach Wahrheitserkenntnis. Und dieser Trieb soll ja nicht einfach befriedigt werden: im Gegenteil, aufstacheln wollen wir ihn, daß er die junge Seele packt, um sie womöglich nicht wieder loszulassen, und daß er die unedleren Triebe sich unterwirft. Und wenn jemand behauptet, die Schüler unserer oberen Klassen seien für solche Behandlung nicht reif, dem sage ich, daß er die jugendliche Seele überhaupt nicht kennt.

Zu 2. Mit den 220 Unterrichtstagen, die uns jährlich übrig bleiben, wird man auch fernerhin eine gemeinsame Bildungsgrundlage ebensogut erzielen, wie bisher mit 240. Ist es denn aber wirklich das höchste Ziel und Ideal einer Bildungsanstalt, ihre Zöglinge alle mit demselben Schatz des Wissens und Könnens zu entlassen? Ich glaube, man hat vielfach aus der Not eine Tugend gemacht und dieses Ideal gepriesen, weil man zur Erreichung jenes höheren, jeden Zögling nach den ihm eigenen Fähigkeiten auszubilden, keinen Weg wußte. Vielleicht ist es aber in den vorstehenden Ausführungen gelungen, einen gangbaren Weg zu zeigen, der wenigstens die allgemeine Richtung nach diesem Ziel einschlägt. Und ich wage zu behaupten, die Schule werde ihrer hohen Aufgabe keineswegs dadurch untreu werden, daß sie sich an 10 Tagen im Jahre bemüht, die besonderen Anlagen jedes einzelnen Schülers zur Betätigung anzuregen und hiermit den Grund legt zur späteren Nutzbarmachung dieser besonderen Anlagen für die Allgemeinheit.

Zu 3. Die Schüler sind nicht der Lehrer wegen da, sondern die Lehrer der Schüler wegen. Auch ist nicht anzunehmen, daß das Interesse des Lehrers oder des Klassenunterrichts gefährdet wird, wenn die Schüler auch mal bei einem anderen als dem gewohnten Lehrer etwas lernen.

Nun noch ein Wort über die in den freiwilligen Lehrgängen zu behandelnden Fächer. Die oben angeführten Beispiele sind nur den Gebieten entnommen, die in dem regelmäßigen Unterrichtsplan der Gymnasien usw. enthalten sind. Es fragt sich, ob nicht noch andere und dann, welche anderen Gebiete einen Platz in den freien Lehrgängen beanspruchen können. Die Antwort auf diese Frage kann meines Erachtens nur lauten: Es kommen in Betracht alle Gebiete, die überhaupt eine wissenschaftliche Behandlung vertragen und der geistigen Entwicklungsstufe der Schüler angemessen sind, also neben den eingeführten Unterrichtsfächern solche Stoffe, die im Unterricht nur nebenher oder gar nicht behandelt werden, wie Bürgerkunde, Volkswirtschaftslehre, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft. Auch wird man neben den wissenschaftlichen Fächern den sog. technischen Fächern an den unterrichtsfreien Tagen einen Platz einräumen, und zwar an einigen „Wandertagen" dem Turnen und den Bewegungsspielen (Wettkämpfe mit auswärtigen Mannschaften!), an den freien Arbeitstagen dem Zeichnen, der Handfertigkeit und der Musik (Vokal- und Instrumentalmusik), alles soweit Angebot und Nachfrage vorhanden ist. Denn es ist nicht einzusehen, weshalb besondere Talente auf diesen Gebieten nicht auch innerhalb der Schule Gelegenheit finden sollten, ebensogut wie mathematische und philologische Talente sich zu betätigen und zu bilden. Vgl. hierzu die sehr wohlbegründeten Bemerkungen im sächsischen Ministerialerlaß.

Bei der Behandlung der Bürgerkunde ist dem Lehrer zur Pflicht zu machen, daß er jede parteipolitische Einwirkung vermeidet. Gelingt ihm das nicht, so wird ihm die Genehmigung zur Behandlung dieses Faches entzogen. Die kunstgeschichtlichen Studien werden nicht in Vorträgen des Lehrers und Zeigen von Bildern bestehen, sondern besonders in der Lektüre kunstwissenschaftlicher Quellen und Darstellungen von Pausanias und Plinius über Vasari und Winkelmann bis zu Furtwängler, Ad. Hildebrand, Wölfflin u.a., die natürlich stets durch Anschauung zu beleben ist. Auch die Musik, dieses arg zurückgesetzte Stiefkind der höheren Schule wird man an den freien Arbeitstagen endlich einmal zu ihrem Recht kommen lassen in praktischer Ausübung und wissenschaftlicher Behandlung. Ist die Musik doch diejenige Kunst, in der das deutsche Volk wirklich unter allen Völkern obenan steht, in der der deutsche Geist sich ebenso vollkommen offenbart hat wie im Faust und in der Kritik der reinen Vernunft. Diese deutscheste der Künste wird in der Gegenwart dank dem verheerenden Einfluß des Klaviers allgemein recht oberflächlich betrieben. Man macht Musik und hört Musik, weil sie angenehm zu hören ist. Ein gründliches geistiges Erfassen aber ist selbst bei ehrlichen, gebildeten, musikalischen Menschen nur recht selten anzutreffen. Durch eine mehr wissenschaftliche Behandlung würde die Musik keineswegs, wie viele (besonders Damen) glauben, trocken werden, im Gegenteil: wissenschaftliche Betrachtung unter Führung eines wissenschaftlich und musikalisch gründlich gebildeten Lehrers ist das unerläßliche Mittel, um die tiefsten Werte, die in der Musik enthalten sind, besonders die sittlichen Werte, mit Bewußtsein zu erfassen. Natürlich ist es nicht viel, was die Schule

in dieser Hinsicht an ein paar freien Arbeitstagen wird bieten können, doch kann den musikalischen Schülern wenigstens ein Anstoß nach der Richtung gegeben werden, in der man zu gehen hat, um den verborgenen Schätzen auf die Spur zu kommen. Nicht an jeder höheren Lehranstalt wird die geeignete Persönlichkeit vorhanden sein, doch in vielen Fällen wird sie sich finden, sei es der Gesanglehrer oder ein anderer Lehrer.

Und nun die Philosophie! Immer wieder wird in der pädagogischen Literatur und auf Direktorenkonferenzen die Frage erörtert, wie in der Schule die Grundlagen zu einer philosophischen Bildung gelegt werden können. Daß die Schule diese Aufgabe hat, darüber sind sich wohl alle einig. Und doch ist es trotz allen mündlichen und schriftlichen Erörterungen der Fachmänner noch nicht gelungen, die philosophische Propädeutik zum Unterrichtsfach an den höheren Lehranstalten zu machen. Immer wieder scheitert es an der leidigen Frage: Wo sollen wir die Zeit dazu hernehmen, ohne die Schüler zu überlasten oder andere wichtige Unterrichtsfächer „noch mehr" zu beschneiden? Haben wir erst unsere freien Arbeitstage, dann ist auf einmal auch für die Philosophie Zeit in ausreichendem Maße vorhanden, und der Erfüllung einer dringenden Forderung aller einsichtigen Schulmänner steht keine Schwierigkeit mehr entgegen! Fast sollte man meinen, daß diese Tatsache allein genüge, die Berechtigung der freien Arbeitstage darzutun. Daß bei dieser Einrichtung nicht alle Schüler, sondern nur die dafür interessierten, an den philosophischen Belehrungen teilnehmen, wird man nicht für einen Schaden halten. Es wird wohl nur wenige Schüler geben, die nicht wenigstens mal ein Semester lang sich an philosophischen Übungen beteiligen. Was für Gebiete der Philosophie hier nun behandelt werden könnten oder sollten, und in welcher Weise, darüber könnte man ein besonderes Buch schreiben; übrigens ist ja schon hinlänglich viel darüber geschrieben worden. Als Hauptziele dieses Unterrichts wird man festhalten: einen Zusammenhang zwischen den Fachwissenschaften herzustellen und Grundlagen zu geben, auf denen sich der junge Mann eine vorläufige Weltanschauung bilden mag. Dann werden die philosophischen Übungen im besonderen das leisten, was die freien Arbeitstage im allgemeinen leisten sollen: anleiten zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit, deren Wesen und Methode hier im besonderen kritisch bewußt gemacht werden müßte, und damit eine Hinführung, „Propädeutik", zu Universität und Leben.

Es ist klar, daß diese ganze Einrichtung der freien Arbeitstage und der Wandertage auf die oberen Klassen zugeschnitten ist. Was fangen wir mit den unteren von UII abwärts, an? Die Lösung, welche hier der sächsische Erlaß gefunden hat, scheint nicht sehr glücklich zu sein. Fünfzehnmal im Jahre zwei schriftliche Arbeiten in der Schule, die auf VI—IV je eineinhalb, auf III je zwei Stunden dauern sollen, dieser Gedanke ist wohl weniger auf der Überzeugung von seiner Vortrefflichkeit begründet, als auf der Notwendigkeit, mit den unteren Klassen an den „unterrichtsfreien Tagen" auch irgend etwas anzufangen.

Natürlich, der normale Unterricht läßt sich an diesen Tagen auf den

unteren Klassen nicht durchführen, bei der Verwirklichung unseres Planes noch weniger, als bei der sächsischen Einrichtung, da ein Teil der auf den unteren Klassen unterrichtenden Lehrer sich an den „freien Arbeitstagen" mit den oberen Klassen beschäftigt. Aber diejenigen Lehrer, die keine freien Lehrgänge abhalten, bleiben verfügbar, und zwar in mehr Stunden als gewöhnlich, da doch ein Teil von ihnen auch Unterricht auf den oberen Klassen hat, der an diesen Tagen ausfällt. Ältere Lehrer, die auf den unteren Klassen gar keinen Unterricht haben, wird man, auch wenn sie keinen freien Lehrgang abhalten, nicht zwingen wollen, ihre jüngeren Kollegen an den freien Arbeitstagen auf den unteren Klassen zu vertreten, doch wird sich vielleicht mancher freiwillig dazu erbieten, sich an einem solchen Tag eine oder zwei Stunden mit den Kleinen zu beschäftigen. Auf solche Weise werden voraussichtlich soviel Lehrkräfte verfügbar werden, daß auf den unteren Klassen etwa vier Stunden Unterricht erteilt werden können. Natürlich kann es nicht der stundenplanmäßige Unterricht sein, vielmehr muß auch hier den Lehrern freie Hand gelassen werden. Größere Arbeiten können selbstverständlich geschrieben werden, besonders Klassenaufsätze (wodurch die Störung des regelmäßigen Unterrichts vermieden wird), aber sie müssen nicht, wie in Sachsen, die Alleinherrschaft haben. Für die ausfallenden Stunden kann man den Schülern ein etwas größeres Maß häuslicher Aufgaben erteilen. Hinsichtlich der Zahl der freien Arbeits- und Wandertage ist man an das sächsiche Vorbild keineswegs gebunden, wie überhaupt die vorstehenden Ausführungen nur als eine Anregung aufgefaßt werden wollen, als Anregung zu einer Reform, die bei der praktischen Durchführung die mannigfachsten Ausgestaltungen zuläßt. Es ist nur deshalb so weit ins einzelne gegangen, um den Grundgedanken recht deutlich ins Licht treten zu lassen und seine Ausführbarkeit zu beweisen. Auf Grund vorliegender Arbeit sowie einer gleichzeitig entstandenen Abhandlung von Kesting, Freie Arbeitstage auf den höheren Schulen, Neue Jahrb. 1920, 4 sind die freien Arbeitstage am Leopoldinum (Gymnasium und Oberrealschule) zu Detmold seit dem 1. April 1920 eingeführt.

Detmold. K. Weerth.

II. Bücherbesprechungen.

Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage zum Gebrauch an höhern Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Von Alfons Lehmen S. J. Erster Band: Logik, Kritik, Ontologie. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage, herausgegeben von Peter Beck S. J. Freiburg 1917. Herdersche Verlagshandlung. Gr. 8°. XVIII u. 516 S. 7,60 M Geb in Halbkunstleder 10 M

Von dem in katholischen Kreisen rühmlich bekannten Lehrbuch der neuscholastischen Philosophie des Jesuiten Lehmen hat sein Ordensbruder Beck eine neue Auflage besorgt Der Herausgeber bezeichnet die Abschnitte über die Methode in der Logik, über den Glauben und über den transzendentalen Idealismus Kants als die Punkte, an denen am meisten erweitert wurde. Die Darlegung des Systems sei fast ganz umgearbeitet worden. In der Tat bemerkt man überall die Hand des neuen Bearbeiters und nicht nur bei den genannten Fragen. Beck zieht neuere Werke, darunter freilich meist solche von Katholiken, viel mehr heran als L hmen. Geblieben ist die erfreuliche Klarheit und Durchsichtigkeit der Darstellung, die Lehmens Buch selbst unter den scholastischen Lehrbüchern auszeichnete. Nicht nur dem Vertreter einer realistischen Weltanschauung, sondern auch demjenigen, der sich über den Inhalt der neuscholastischen Philosophie rasch und gut unterrichten will, ist das Werk dringend zu empfehlen. Von den scholastischen Definitionen kann jeder lernen, da der Scholastiker weiß, wie weit man in der Definition gehen kann, wieweit nicht, und da er die Mehrdeutigkeit der Wörter stets sorgfältig beachtet. Die Fruchtbarkeit der Scholastik kann sich naturgemäß, da für sie letzte Prinzipien unerschütterlich feststehen, weniger in diesen letzten Voraussetzungen bekunden, als vielmehr in ihren Anwendungen auf besondere Gebiete; aber eine gesunde „Schule" der Geister bleibt ihre Logik, Erkenntnistheorie und Ontologie zu allen Zeiten. Ausstellungen im einzelnen wie an den Ausdrücken „Zusammensetzung" und „Trennung" beim Urteil (S. 57) und in dem S. 192 über Lotze und Wundt Bemerkten seien nur leise angedeutet.

Bonn. Adolf Dyroff.

G. W. Hegel. Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte. Vollständig neue Ausgabe von Georg Lasson. I. Bd. Einleitung: Die Vernunft in der Weltgeschichte. Die Philosophische Bibliothek. Bd. 171a. 1917, Geh. 5,50 M., geb. 7 M. — II. Bd. Die orientalische Welt. Ebenda. 1919. Geh. 8 M., geb. 10,50 M. — III. Bd. Die griechische und die römische Welt. Ebenda. 1920. Geh. 18 M., geb. 24 M. — IV. Bd. Die germanische Welt. Ebenda. 1920. Geb. 22,50 M. — V. Bd. Hegel als Geschichtsphilosoph. Ebenda. 1920. Geh. 22,50 M., geb. 30 M. Leipzig F. Meiner.

Zum Hegel-Jubiläum im August d. J. lag in dieser Neuausgabe seiner Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte ein ganz besonders wertvolles Geschenk vor. Die Ausgabe ist ein wissenschaftliches Verdienst ersten Ranges, das dem Herausgeber um so höher anzurechnen ist, als er zu seiner wissenschaftlichen Arbeit nur die kargen Mußestunden zur Verfügung hatte, die ihm sein mühevolles Pfarramt übrig läßt. Überall handelt es sich um völlig neue Benutzung des aufbehaltenen handschriftlichen Materials unter sorgfältigster Vergleichung mit den bisher maßgebenden gedruckten Ausgaben. Am allermeisten hat durch die erneute Benutzung die Einleitung: „Die Vernunft in der Geschichte" gewonnen, da die früheren Herausgeber sehr wenig sorgfältig, ja oft recht willkürlich sowohl mit der vorhandenen eigenhändigen Niederschrift Hegels als mit den Kolleg-Nachschriften umgegangen waren. Jetzt gewinnt die Einleitung durch Lassons Verdienst nicht nur stellenweise ein neues Gesicht, sie ist vielmehr ein ganz neues Buch geworden. Sie wird ganz wesentlich dazu beitragen, so manches völlig unberechtigte Vorurteil gegen den Geschichtsphilosophen Hegel zu beseitigen. Das muß auch die erwünschte Folge des V. Bandes sein, in dem nun Lasson auf Grund der Vorlesungen eine sehr ausführliche Würdigung Hegels als Geschichtsphilosophen unternimmt, indem er sein Verhältnis zur geschichtlichen Wirklichkeit überhaupt, die Weltgeschichte im System der Philosophie, die Tatsachen und die Philosophie der Weltgeschichte behandelt. Auch diese Darstellung wird wesentlich dazu beitragen, die künftige Geschichtsbetrachtung nach der endlos öden Tatsachenanhäufung und wertfreien materialistischen Geschichtsdarstellung, zu der dem deutschen Geist offenbar besonders angemessenen Art, in der Geschichte eine Entfaltung des objektiven Geistes zu sehen, immer stärker zurückzuführen. Auch die Textgestaltung des II. und IV. Bandes lassen in so manchem Punkte die Ansicht Hegels von der orientalischen Welt wie von der griechisch-römischen und der germanischen anders erscheinen, als sie auf Grund der bisherigen Ausgaben es tun mußte. So wird schwerlich noch wie bisher Hegels Schilderung der griechischen und der römischen Welt als der Glanzpunkt seiner Philosophie der Weltgeschichte gelten können, während durch den neuen Aufbau, den die Darstellung der germanischen Welt erfahren hat, der Eindruck entsteht, daß gerade sie sich als das Bedeutendste in dem Hegelschen Gemälde der Weltgeschichte erweist.

Der beste Dank, den wir dem Herausgeber und dem Verlage abstatten können, ist eine fleißige Benutzung dieser fünf neuen Hegelbände. Hoffentlich finden sich auch unter den Geschichtslehrern der höheren Schulen recht viele, die, den philosophischen Gewinn des Geschichtsunterrichts würdigend, auch zu diesen Bänden greifen.

Spandau. P. Lorentz.

Albert Hartmann. Untersuchungen über die Sagen vom Tod des Odysseus. München 1917. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 242 S. Geh. 7 M.

Aus dem reichen, vielseitigen Inhalt des vorliegenden Werkes möchte ich folgendes hervorheben: Aeschylos erwähnt in einem Drama „Psychagogoi" einen eigenartigen Tod des Odysseus: Ein Fischreiher läßt im Flug seinen Kot und darin einen giftigen Fischstachel auf des Odysseus' kahles Haupt fallen; die vergiftete Wunde ist natürlich tödlich. Hartmann vermutet, daß die Totenbeschwörer den Chor gebildet haben, der Titel des Stückes bezieht sich auf ihn, wie bei den Choephoren und Eumeniden. Aus einem Chorlied der „Psychagogoi" zitiert Aristophanes in den Fröschen einen Vers: *Ἑρμᾶν μὲν πρόγονον τίομεν γένος οἱ περὶ λίμναν.*

Hartmann kombiniert, indem er bezug nimmt auf Max. Tyr. 14, 2 und Strabo 5, 244, der See, an dem das Stück vor sich ging, sei die *Ἄορνος λίμνη* bri lumae. Im Anschluß an Wilamowitz, Hom. Unters. stellt Hartmann folgende Tetralogie zusammen *ψυχαγωγοί, Πηνελόπη, Ὀστολόγοι, Κίρκη, σατυρική.* Wie moderne deutsche Dichter, z. B. Schreyer und Eelbo, versuchten auch Dichter des Altertums die Odyssee zu dramatisieren.

Aristoteles erwähnt in der *Ἰθακησίων πολιτείᾳ* (fr. 506 R) Telemach habe die Nausikaa geheiratet und den Perseptolis erzeugt. Denselben Gedanken hat Schreyer in seinem Drama Nausikaa. Hartmann vermutet, der Name Perseptolis sei aus der berühmtesten Tat des Odysseus hergeleitet.

Proclos überliefert uns in seiner Chrestomathie Telegonos, der Sohn des Odysseus und der Circe, sei ausgezogen, um seinen Vater zu suchen. In Ithaka habe er, ohne zu ahnen, wo er sei, wen er vor sich habe, seinen Vater getötet. Darauf habe er, nachdem er seine Schuld erkannt, Penelope und Telemach zu seiner Mutter gebracht. Diese habe sie unsterblich gemacht. Penelope und Telegonus, Circe und Telemach bildeten nun ein Paar. Mit Circe wurde nun auch Telegonus in Italien lokalisiert. Die gens Mamilia betrachtet ihn als Ahnherrn; eine Reihe von Dichtern, namentlich Ovid, spielen darauf an. Hartmann weist hin auf den Parallelismus in der Erzählung über die beiden Söhne des Odysseus. Das Motiv des Kampfes zwischen Vater und Sohn ist in den verschiedensten Literaturen, z. B. auch den siebenbürgischen Zigeunern, Persern und Chinesen anzutreffen. Bruno Busse, Sagengeschichtliches zum Hildebrandliede, hat darüber eine Zusammenstellung gemacht. — Bei Parthenios in den *Ἐρωτικὰ παθήματα* wird ein Liebesabenteuer des Odysseus geschildert. Der Held und Penelope sind hier ganz anders charakterisiert als in der übrigen Überlieferung, nämlich als unentschlossen und eifersüchtig.

Sextus Empiricus endlich berichtet, völlig abweichend von den anderen Überlieferungen, Odysseus sei von Athene in ein Roß verwandelt worden. Entsetzt über eine Mißgeburt, den Pan, den Sohn der Penelope und „aller" Freier, floh Odysseus in sinnlosem Schrecken in die Welt hinaus. Hartmann kombiniert nun, Athene habe aus Erbarmen ihm die Gestalt „des scheuen und flüchtigen, vom geringsten Schrecken sinnlos dahingehetzten Pferdes gegeben".

Naumburg a. S. R. Pappritz.

Die Germania des Tacitus. Erläutert von Karl Müllenhoff. Neuer, vermehrter Abdruck. Besorgt durch Max Roediger (Deutsche Altertumskunde von Karl Müllenhoff. Vierter Band). Berlin 1920. Weidmannsche Buchhandlung. gr. 8°. XXIV und 767 S. Preis 36 M.

Das grundlegende Werk Müllenhoffs, zum ersten Mal 1900 erschienen, war seit langem vergriffen. Der vorliegende vermehrte Abdruck ist darum noch besonders zu begrüßen, weil seit Kriegsbeginn die Germaniastudien einen erneuten Aufschwung genommen haben. Wie die Humanisten vor Jahrhunderten an dem kostbaren Büchlein des Tacitus ihr Nationalgefühl gewannen, so wird die Schrift auch jetzt von neuem ihre erziehliche Kraft beweisen. Wer sie verstehen will, wird immer wieder zu Müllenhoff zurückgeführt. Die Vermehrung betrifft den Text, der um 4 Seiten zugenommen hat. (Erweiterung des Sueben- und Langobardenkapitels, 2 neue Abschnitte in den Anhängen über „Lust und Unlust" und „Eidring"), und besonders die Register. Die Verweisungen hätten namentlich bei den Inschriften dem jetzigen Stand angepaßt werden sollen. — Ein Wort der Empfehlung bedarf das Buch nicht.

v. Christ, Wilhelm, Geschichte der griechischen Literatur. (Müller, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft VII, 2, 1.) Sechste Auflage, unter Mitwirkung von Otto Stählin bearbeitet von Wilhelm Schmid. II. Teil. 1. Hälfte. München 1920. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. gr. 8°. VII und 662 S. Geh. 35 M., geb. 55 M.

Der vorliegende Band des zum unentbehrlichen Handwerkszeug gehörenden Christschen Werkes umfaßt die nachklassische Periode der griechischen Literatur von 320 v. Chr. bis 100 n. Chr. Ich begnüge mich, schon aus Raumrücksicht, damit, die einleitenden Worte der kurzen Vorrede herzusetzeu: „Die 6. Auflage erscheint der 5. gegenüber um etwa ein Drittel verstärkt. Der Zuwachs entfällt in nur wenig größerem Maße auf den Abschnitt über die rein heidnische Literatur als auf den über die hellenistisch-jüdische. Gerechtfertigt ist er nicht nur durch das Anschwellen der neueren Literatur seit acht Jahren, die besonders für Poseidonios, Plutarchos und Philon vieles der Berücksichtigung Werte gebracht hat, sondern auch durch die Veröffentlichung neuer Papyrustexte (neue Komödie, Kallimachos, Philodemos)."

Pfaffendorf bei Coblenz. Max Siebourg.

Lamer. H., Die altklassische Welt. Neubearbeitung von Martin Wohlrabs Altklassischen Realien im Gymnasium. 10. Aufl. (erste Aufl. der Neubearbeitung). Leipzig 1918. B. G. Teubner. Geb. 2,20 M. u. Teuerungszuschläge des Verlags und der Buchhandlungen.

Jedes Hilfsmittel zur Veranschaulichung des antiken Lebens und der antiken Kultur wird der Gymnasiallehrer freudig begrüßen, doppelt freudig, wenn es so reichhaltig und so praktisch ist, wie Lamers Neubearbeitung des alten Wohlrab. Lamer war zu dieser Arbeit besonders berufen, da er schon früher seine Gedanken über die Anlage eines Realienbuches für Gymnasien ausgesprochen hatte, ebenso schon längst bemüht war, die enge Verbindung des Altertums mit der Gegenwart immer wieder neu nachzuweisen.

Der Hinweis auf die Kulturzusammenhänge zwischen Altertum und Gegenwart hat daher oft Zusätze zu dem ursprünglichen Texte veranlaßt, und das Büchlein stellt jetzt, wenn auch in engstem Rahmen, die gesamte Kultur des Altertums dar. Wie das Verhältnis des neuen Werkes zum alten Wohlrab im einzelnen sich gestaltet hat, hat Referent nicht geprüft, sicher aber ist manches wohl mit Unrecht aus dem alten Buche stehen geblieben, auch hat die notwendige Kürze bei einem so gewaltigen Stoff mitunter die Klarheit des Ausdruckes etwas beeinträchtigt. Manches kann aber leicht in weiteren Auflagen geändert werden. Beispielsweise § 246 Erziehung sind die Angaben über Spielzeug und Spiele etwas dürftig. Der Satz „da die Lehrer oft Sklaven waren, war der Lehrerstand nicht geachtet" ist in dieser Fassung viel zu einseitig, ebenso der folgende: „der Gymnasialunterricht für Erwachsene war Sache der Gemeinden" sehr umstritten, er mußte mindestens eine zeitliche Erklärung erhalten. Wenn es kurz darauf weiter heißt „die Schüler, die nicht turnten, also Muße hatten, saßen um den Lehrer herum", so ist das mißverständlich. Man denkt nach modernen Begriffen etwa an die vom Turnen befreiten Schüler. In § 248 konnten die Angaben über die Grabbeigaben ausführlicher gestaltet werden. Mißverständlich ist der Satz „Viele davon (Grabsteine) sind, obwohl von Handwerkern gearbeitet, köstliche Stücke antiker Kunst", da doch der Unterschied zwischen Handwerkern und Künstlern im Altertum völlig zurücktrat. § 252 Handel und Gewerbe wird vom Kreditbriefwesen gesprochen, dessen Vorhandensein doch umstritten ist. Ebenda ist bei Betonung der Bedeutung der zwei Sprachen Lateinisch und Griechisch, durch die man sich von England bis Persien überall verständlich machen konnte, das Punische vergessen, dessen Bedeutung in den zahlreichen Bilinguen von Sizilien, Cypern u. a. O. zu erkennen ist. Ebenda fehlt in dem Satze „Handelsstädte wie Palmyra und Ostia sind durch ihre Ruinen und Ausgrabungen bekannt" eine Erwähnung von Delos, Piraeus, Olbia u. a. O. Eine aufklärende Bemerkung über die Preise wäre Seite 139 sehr angebracht gewesen. Bei der Geschichte des Geldes Seite 141 konnte erwähnt werden, daß das Eisengeld von Sparta wiedergefunden ist. Ebenso mußte das Geld in Fisch- und das in Schinkenform erwähnt werden. § 261 ist der Satz „das älteste römische Geld noch gar nicht in Rom, sondern in Campanien angefertigt" mißverständlich und erfordert nähere Aufklärung über die Einführung der Münzprägung aus Campanien in Rom. Der Satz über die Herkunft des Alphabets (S. 144) das die Phönikier von den Ägyptern übernommen haben sollen, ist bekanntlich außerordentlich bestritten, zum mindesten mußte die neuere Anschauung über die Herkunft des Alphabets von Kreta durch Vermittlung der Philister an die Phöniker erwähnt werden. Auch der Satz über den Buchhandel am Schluße des Buches ist in dieser Kürze nicht verständlich; „die Bücher wurden nach Diktat von vielen im Schnellschreiben geübten Sklaven gleichzeitig geschrieben" kann doch unmöglich von Herodots Geschichtswerk schon gelten und mußte also wiederum zeitlich genauer bestimmt werden. Solche Anmerkungen wird jeder Leser leicht machen können, aber jeder wird sich auch aus dem Inhaltsverzeichnis leicht ein Bild machen können,

was in diesem guten Buche alles zu finden ist. Von den Ausgrabungen zu Milet (von denen es nur S. 68 nicht mehr heißen darf: „. . . gräbt das Deutsche Reich ihre Ruinen jetzt aus", da die Italiener jetzt die Herren der Stadt sind) zum Reichskursbuche zu Staroperation zum Studentenleben zu den Strafarbeiten von Schülern zu Reisebeschreibungen, zur Hygiene, zum Giroverkehr zum anatomischen Institut (fehlt im Register!) Kurz, es ist schwer anzugeben, was nicht in diesem Buche zu finden wäre. Aufgefallen ist mir das Fehlen einer Angabe über Verkehrswesen und Gasthäuser. Kurz, das Buch ist in vielen Beziehungen ein Treffer und hat auch bereits eine weitere 11. Auflage erlebt (1920), wie Referent hier mitteilen kann, da die Anzeige durch widrige Umstände zwei Jahre lang verzögert ist. In dieser ist vielerlei verbessert worden, auch die angeführte Stelle über Milet. Besonders ist der Abschnitt über Sokrates (§ 136) neu geschrieben nach Birt Sokrates der Athener, ebenso ist am Schlusse des Buches hinter Buchhandel neu hinzugefügt ein Abschnitt Weiterleben der antiken Schriften, Einwirkung der antiken Buchtechnik auf die unsere. Preis der 11. Aufl. kart. 3,40 M. dazu Teuerungszuschläge.

Ahrensburg i. H. E. Ziebarth.

Karl Brandi, Deutsche Geschichte. Berlin 1919. Mittler & Sohn. 295 u. XIV S. 28 M.

Eine deutsche Geschichte auf 235 Seiten, zu denen noch 24 Seiten Quellenangaben und ein ausführliches Inhaltsverzeichnis kommen, „im Felde entstanden und auf Grund von Vorträgen in einem Fronthochschulkursus niedergeschrieben". Ein kühner Versuch, das Werden unseres Volkes als eine Einheit zu begreifen und in knappster Form dem Leser vor die Seele zu stellen; ein Versuch, bei dem vieles, was schön und denkwürdig scheint, ausgeschieden werden mußte; und doch eine Darstellung, deren einheitlicher Stimmung man sich gern hingibt: in schöner, innerlich belebten, von tiefem Gefühl für unser Volkstum erwärmter Sprache, mit zahlreichen feinen Bemerkungen, Schlaglichtern, die ein Zeitalter kennzeichnen oder Zusammenhänge erhellen, in klaren, aber naturgemäß so großen Zügen, daß, wer ein Ereignis oder eine Persönlichkeit tiefer kennen lernen will, oft nicht auf seine Kosten kommt; ein Buch, das eben nicht dazu bestimmt ist, der Vermehrung des Einzelwissens zu dienen, sondern um das Ganze der deutschen Entwicklung genußvoll und in herzlicher Hingabe des Gemüts zu überschauen. Am 1. November 1918 hat der Verfasser die Feder aus der Hand gelegt; wenige Tage darauf kam die Revolution. Und so stehen freilich die schönen Schlußworte, in denen er uns mahnt, „das aus der Hingabe an die vaterländische Sache geborene Gefühl der unteilbaren Gemeinschaft" zu wahren, zu dem, was wir seitdem erlebt haben, in einem Gegensatz, der Grauen erweckt. Aber es ist gewiß so, wie er in der Einleitung es ausspricht, daß dem deutschen Volke vertiefte historische Bildung nie so not tat, wie heute; möchte das Buch mit dazu helfen, geschichtlich begründeten Wirklichkeitssinn und liebevolle Treue zu unserer Volksgemeinschaft, die in breiten Schichten fast erstorben zu sein scheinen, wieder zu beleben.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Obst. Georg. Volkswirtschaftslehre. Zweite vollständig umgearbeitete Aufl. Stuttgart 1921. K. E. Poeckel. 355 S. 32 M.

Wirtschaftsfragen und Wirtschaftssorgen beherrschen heute in unerhörtem Maße unser Interesse, und neben der Medizin ist die Nationalökonomie die angesehenste Wissenschaft. Wer hat vor dem Kriege in Laienkreisen etwas von Valuta oder Geldentwertung gewußt; heute sind diese und andere schwierige Begriffe der Volkswirtschaftslehre im Munde des gemeinen Mannes und der Unmündigen. — Die oberste Schulbehörde hat die Bedeutung der wirtschaftlichen Fragen und Kämpfe in Vergangenheit und Gegenwart längst erkannt. Zeugnis dessen sind die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preußens" vom Jahre 1901, in denen es unter anderem auf Seite 48 heißt: . . . „wirtschaftliche Belehrungen werden sich ungezwungen überall da in den Gang der Geschichte einflechten lassen, wo die Lösung sozialer Aufgaben und wirtschaftlicher Probleme versucht worden ist."

Je weiter nun der Geschichtsunterricht in die Gegenwart hinab- und hineingeführt wird, einen um so breiteren Raum nehmen wirtschaftliche Belehrungen und Erörterungen im Geschichtsunterricht ein: die Zollkämpfe und Zollverträge in der äußeren Politik, die Wirtschaftskrisen, Lohnkämpfe und die soziale Gesetzgebung verlangen eine sorgfältige Betrachtung. Der Geschichtslehrer, der seiner schwierigen Aufgabe gerecht werden will, muß nicht nur auf der Universität gründlich vom Borne nationalökonomischer Wissenschaft getrunken haben, die Volkswirtschaftslehre wird vielmehr bei seinen Vorbereitungen und für die neu auftauchenden Fragen seine stete Begleiterin und Beraterin bleiben.

Für diesen Zweck empfiehlt sich in hervorragendem Maße das oben genannte Werk von Gg. Obst. Es ist aus Vorlesungen hervorgegangen, die der Verfasser vor dem Kriege in der Schule des Vereins der Bankbeamten gehalten hat, und ist in der zweiten Auflage völlig umgearbeitet und durch die Erfahrungen, die Obst als verantwortungsvoller Leiter einer Kriegswirtschaftsstelle, als Bankdirektor und Professor in und nach dem Kriege gemacht hat, bereichert worden. Der Verfasser ist kein Dogmatiker; aus der Praxis ist sein Buch entstanden. Für den praktischen Gebrauch ist es gedacht und geschrieben. Es setzt keine Vorkenntnisse voraus. Seine Vorzüge sind: Klare, festumrissene Begriffe, die aus reicher Erfahrung und wissenschaftlicher Arbeit gewonnen sind, und einfache, lichtvolle Darstellung. Wer sich schnell über ein wirtschaftliches Problem, über eine der brennenden Tagesfragen — sie sind ja alle wirtschaftlicher Natur — orientieren will, wird nicht vergeblich in Obsts Volkswirtschaftslehre Rat und Belehrung suchen.

Das Buch behandelt in vier großen Abschnitten die vier Teile der Nationalökonomie: Gütererzeugung, Güterumlauf, Güterverteilung und Güterverbrauch. In einem „Anhang" wird auf 43 Seiten die Geschichte der Nationalökonomie dargestellt; sie hat für den Geschichtslehrer besondere Bedeutung, ist aber bei weitem nicht ausführlich genug und wird hoffentlich bei einer Neuauflage eine bedeutende Erweiterung erfahren. Auch die Literaturan-

gaben sind nicht ausreichend; Umfang, Auflage und Preis der genannten Werke sind nicht beigefügt. Sind das Mängel geringerer Art, so ist der Preis des Buches erheblich zu beanstanden: Wenn auch Obst wohl bei der Abfassung des Buches an Lehrer und Studenten gedacht hat, der Verleger scheint nur auf Käufer aus Bank- und Börsenkreisen zu rechnen.

Charlottenburg. Wersche.

Rühlmann, Paul, Die französische Schule und der Weltkrieg. Leipzig 1918. Quelle & Meyer. IV u. 118 S. Geh. 2,20 M.

Die Würfel sind gefallen. Das Schicksal hat gegen Deutschland entschieden. Die Feinde triumphieren. Mehr denn je steht die Frage nach den Schuldigen am Weltkrieg zur Erörterung. Wer an ihrer Klärung interessiert ist, darf an Rühlmanns Buch nicht vorübergehen. Es ist in objektiver Form eine furchtbare Anklage Frankreichs. Wie der Rachegedanke jenseits der Vogesen immer mehr zur Zentralidee des gesamten politischen Denkens geworden ist, wie er in der Lehrerschaft namentlich durch Poincarés entscheidenden Einfluß alle pazifistischen Strömungen um die Jahrhundertwende erstickt und schließlich mehr oder weniger alle Unterrichtsgegenstände durchsetzt hat, das wird an der Hand unanfechtbaren, authentischen Materials mit der Sachlichkeit und Sorgfalt des gewissenhaften Forschers nachgewiesen. Das Buch ist geradezu eine Geschichte des französischen Rachegedankens, wie sie in ähnlich systematischer Vollständigkeit noch nicht geboten worden ist.

Fehler, Kurt, Erweiterung und Vertiefung des französischen Wortschatzes. Breslau 1917. Trewendt & Granier. 48 S. Geh. 0,60 M.

Daß die Kenntnis des französischen Wortschatzes in der Schule vielfach zu wünschen übrig läßt, ist eine kaum bestreitbare Tatsache. Ein vortreffliches Mittel zur Hebung dieses Übelstandes ist die Berücksichtigung der Wortbildungslehre und die Zusammenstellung von Wortfamilien, wie sie der Verfasser bietet. Aber das Wort allein genügt oft nicht, um seinen Sinn und seine Bedeutung zu klarer Anschauung zu bringen. Dazu bedarf es geeigneter Beispiele. Das hat der Verfasser richtig erkannt, und er hat durch zweckmäßig ausgewählte, kurze und schlichte, vielfach der Umgangssprache entlehnte Sätze die begrifflich klare Erfassung des Wortsinnes gesichert. Manche Beispiele freilich, die auf den Weltkrieg Bezug nehmen, sind durch die Ereignisse überholt. Das Heft ist neben jedem französischen Lehrbuche zu verwenden und verdient, aufs angelegentlichste empfohlen zu werden.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Einführung in die Psychiatrie für weitere Kreise von Dr. Heinrich Schlöss, Regierungsrat, Direktor a. D. der n.-ö. Landesanstalten „am Steinhof" in Wien. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Gr. 8°. (VIII u. 186 S.). Freiburg i. Br. 1919. Herdersche Verlagshandlung. 6,50 M.; geb. 8,50 M. und Zuschläge.

Man wird mit der Forderung keinen Widerspruch zu befürchten haben, daß demjenigen, dessen berufliche Aufgabe die Pflege des Geistes ist, auch die Geistesstörungen und ihre Ursachen nicht unbekannt sein dürfen, wenn anders er sich seiner schweren Verantwortlichkeit bewußt ist und arge Mißgriffe vermeiden will. Natürlich bedarf er hierbei des fachkundigen ärztlichen Beraters, und als solchen bietet sich der Verfasser des vorliegenden Buches der Lehrerwelt ausdrücklich an, indem er es als eine „Propädeutik für Theologen und Pädagogen" geschrieben zu haben erklärt. Damit rechtfertigt sich auch seine Anzeige an dieser Stelle und durch einen Laien; denn wenn er sich selbstverständlich eines Urteils über die wissenschaftlichen Grundlagen und etwaige Streitfragen, die übrigens kaum angedeutet werden, zu enthalten hat, so wird doch der Lehrer den Fachgenossen am besten zu sagen wissen, ob und inwiefern das Büchlein ihnen Nutzen verspricht. Längst hat ja die Pädagogik, die doch in erster Linie zur wahren Seelenkunde erziehen soll, auch die kranke Seele in ihren Bereich gezogen, und diese Aufgabe ist im Zeitalter der „Psychoanalyse" und der „psychiatrischen Studien", in denen Roman und Theater schwelgen, naturgemäß noch dringlicher geworden. Da aber Geisteskrankheiten, wie wir immer deutlicher erkennen, überwiegend nicht im reiferen Alter erworben werden, (obwohl sie in ihm meist erst zum Ausbruch kommen), sondern in der jugendlichen Stufe bereits im Keime schlummern, so ergibt sich für den Erzieher die Notwendigkeit, mit immer größerer Sorgfalt die Seele des Zöglings zu beobachten und seine eigenen Kenntnisse von den physischen Bedingtheiten der psychischen Äußerungen zu vertiefen. Wieviel Irrtümer in der Beurteilung und Behandlung jugendlicher Mängel, Unarten und Verfehlungen tagtäglich, auch von sonst tüchtigen Lehrern und Lehrerinnen, begangen werden, weiß jeder sich ernst prüfende Pädagoge selbst am besten; er wird sie vermeiden lernen, wenn er durch einen so sachkundigen und zugleich menschenfreundlichen Fachmann, wie der Wiener Irrenarzt es ist, aus dem reichen Schatze seiner Erfahrungen über die Zusammenhänge von geistigen Erscheinungen und körperlichen Ursachen belehrt wird. Übrigens sei ausdrücklich bemerkt, daß der Verfasser überall da, wo er auf Schulverhältnisse und Schülerbehandlung zu sprechen kommt, — wie in den Fragen der Überbürdung und der Schülerselbstmorde — entgegen übler Gepflogenheit weiter Kreise dem Lehrerstande verständnisvoll gerecht wird, wenn er auch gelegentliche Mißgriffe „ungeeigneter Lehrpersönlichkeiten" nicht in Abrede stellt.

Der Raum gestattet nicht, den Inhalt des Buches Kapitel für Kapitel vorzuführen. Selbstverständlich werden die Ursachenlehre (Ätiologie) und die Merkmalslehre (Symptomatologie) wissenschaftlich behandelt, aber doch so, daß über das Fassungsvermögen des Gebildeten, zumal des psychologisch geschulten, nicht hinausgegangen wird. Den reichsten Gewinn aber für die Praxis dürfte den Erziehern, zu denen ich, über die Beschränkung des Verfassers auf Geistliche und Lehrer hinausgehend, besonders auch die Eltern gerechnet haben möchte, das Kapitel „über nervöse Störungen und Geisteskrankheiten der Kinder und im Pubertätsalter" bieten; denn hier

befinden wir uns auf ihrer eigentlichen Domäne. Welche Unsumme von Mißstimmung und Fehlgriffen, von Ärger auf der einen, Kränkung und Schädigung auf der andern Seite könnte vermieden werden, wenn die Lehrer auf Grund wissenschaftlicher Erkenntnis sich dessen immer bewußt wären, wie oft hinter der gerügten Teilnahmlosigkeit und „Faulheit" (!), hinter Unruhe und Zerstreutheit, hinter Trotz, Unfug und sittlichen Verfehlungen körperliche Ursachen verborgen sind, Ursachen, die in physischen Störungen, überstandenen Infektionskrankheiten und nicht zuletzt in ererbten Anlagen zu suchen sind. Erfordert das Pubertätsalter, wie wir ja längst wissen, aber immer noch zu wenig berücksichtigen, eine ganz besondere, wenn auch dem Zögling nicht stets zu zeigende Rücksichtnahme, da es den Nährboden für psychische Erkrankungen von den leichteren Stufen bis zur Hysterie, Hypochondrie und der furchtbaren dementia praecox bildet, so lauert im allgemeinen hinter den ernsteren Störungen, die wir beobachten, oft das soviel Segen wie Fluch in sich bergende Menschengeschick der Vererbung. Welche Rolle hier der Alkoholismus und die entsetzlichste Geißel unserer Zeit, die Syphilis, spielt, scheint heut allgemein bekannt zu sein; aber dem Erzieher geziemt es, sich aufs eingehendste mit diesen Fragen zu beschäftigen, damit er die unschuldigen Opfer elterlicher und vorelterlicher Krankheiten als solche erkennt und nicht durch falsche Behandlung noch weiter schädigt. Ausgezeichnet ist das Kapitel „über die Trunksucht und ihre Folgen", und nicht minder wertvoll, wenn auch nicht zu einem Ganzen zusammengefaßt, sind die eingestreuten Hinweise auf das geschlechtliche Leben, die für die „Sexualpädagogik[2])" treffliche Beiträge bieten.

Überaus wohltuend berührt der warme Ton reiner Menschenliebe, der durch das ganze Buch klingt und das Lesen nicht nur als Studium empfinden läßt, sondern zum Erlebnis macht. Und dieser Eindruck würde sich vertiefen, wenn der Verfasser sich entschließen könnte, die theoretischen Krankheitsschilderungen noch viel öfter durch Krankheitsberichte zu beleben, wie es z. B. S. 41 so mustergültig geschieht. Ich denke dabei besonders an Kapitel IV, wo die fast erdrückende Fülle von Ausdrücken wie Halluzination, Illusion, Reflexillusion, Re- und Apperzeptionsillusion, Perzeptionsphantasmen, Reproduktions- und Fixationsamnesie usw. durch kurze „Fälle" aus dem Tagebuch des Arztes dem Leser schmackhaft gemacht werden könnte. Sollte nur Raummangel der Erfüllung dieses Wunsches entgegenstehen, so empfehle ich die Zusammenziehung der Kapitel V und VI, da ja die rein wissenschaftliche „Einteilung der psychischen Krankheitsformen" in der folgenden Darstellung derselben implicite enthalten und für den Zweck dieses Buches nicht erforderlich ist. Aber exempla docent: diese alte Wahrheit bitte ich, gewiß im Sinne aller lernbegierigen Erzieher, für die nächste Auflage zu berücksichtigen, die ich dem trefflichen Buche für sehr nahe Zeit voraussage.

Schlachtensee. Julius Koch.

---

[1]) Auf die Bedeutung dieser jungen Wissenschaft, die noch zu wenig praktische Erfolge zeitigt, habe ich in zwei Aufsätzen im „Deutschen Philologenblatt" Jahrg. 1918 Nr. 25/26 und 1919 Nr. 44 eingehender hingewiesen.

Hacks, Stadtschulrat, Breslau. Die Aufgaben der Realanstalten nach dem Kriege. (70 S.) Das neue Deutschland, Heft 7. Berlin u. Leipzig. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger. 3,80 M.

Der Titel ist trotz der Einwände des Verf. irreführend; es handelt sich bei drei Vierteln der Schrift um die höheren Schulen. H. stellt zunächst vier Aufgaben heraus: volkswirtschaftliche, soziale, kulturelle, nationale. Die erste wird ja von vielen Seiten betont, aber ist wohl nur stellenweise ernsthaft in Angriff genommen. H. kennt die Schwierigkeit, daß nämlich „nicht einmal die Professoren der Nationalökonomie sich über die wichtigsten Fragen einig sind". Dennoch findet diese unser Verf., indem er einige ansprechende Proben gibt, „einfach und durchsichtig". Hoffentlich lassen sich die Professoren belehren. Auf H.'s Buch: Grundbegriffe der Volkswirtschaftslehre, Breslau Priebatsch sei hingewiesen. Geschichte und fremde Sprachen sollen je eine Stunde abgeben. Außer dem nächsten Zweck erfüllt dieser Unterricht noch den der Erziehung zur Objektivität, da die Ergebnisse oft dem eigenen Vorteil widersprechen, und zum sozialen Empfinden. Diese zweite Aufgabe hat als Hauptschwierigkeit das Vorurteil der guten Familie zu überwinden. H. hat wohl Recht, wenn er hofft, daß volkswirtschaftlicher Unterricht dem entgegenwirkt. Unter Kultur versteht H. alles, was uns über den Alltag erhebt. Man vermißt in seiner Aufzählung des Wichtigsten Pflege des Gemeinschaftslebens. Künstlerische Anlagen sollen mehr Beachtung finden, mangelhafte Leistungen auf anderen Gebieten ausgleichen (jahrelang?). Der Philosophie, bei der er die Erziehung zur Vorurteilslosigkeit rühmt, will er eine Stunde in Prima zuweisen. Häufige wenn auch unsystematische Behandlung ethischer Fragen! In der Religion praktisches Christentum, Duldsamkeit; leider bemühe sich mancher Lehrer geradezu, die Lehren anderer Konfessionen als sinnlos darzustellen. Unter den nationalen Aufgaben hält er die der Erziehung zur nationalen Gesinnung nicht für dringend, da Mangel daran im Kriege nicht hervorgetreten sei. Woher dann die vielen Fälle nationaler Würdelosigkeit? Auch Mangel an Geschichtskenntnissen hätte sich nicht gezeigt. Woher dann der Hereinfall auf Wilson und all das Geschwätz der Feinde von Demokratie? Da hätte Kenntnis der Wahlrechtsverhältnisse anderer Länder und der Befugnisse ihrer Staatsoberhäupter, Kenntnis des Völkerbundvorschlages Englands vom Jahre 1811 Gutes gewirkt; dazu hatte der Geschichtsunterricht bisher nicht Zeit. Mehr hat sich nach H. Mangel an Kenntnis in Mathematik, Physik, Chemie gezeigt. Welche Anzeichen hat H. im Auge? — Dann beschäftigt sich H. mit dem Nachweis, daß die Realanstalten den Gymnasien gleichwertig und insbesondere eine durchaus geeignete Vorbereitungsstätte für das Studium der Geisteswissenschaften seien. Er stellt fest, daß entgegen seiner eigenen früheren Meinung selbst in der Prüfung für neuere Sprachen die Realabiturienten besser abschneiden, und vermutet mit allem Vorbehalt, daß die Lehrpläne dabei eine Rolle spielen. Ich fürchte, daß die Statistik diese Fragen in absehbarer Zeit nicht entscheiden wird. Nach meinen Beobachtungen dürfte sich ein schlechteres Abschneiden der Gymnasiasten daraus erklären, daß sie

mehr das Bedürfnis nach allseitiger Umschau auf dem Gebiet der Geisteswissenschaft haben und daher weniger auf die Bedürfnisse der Prüfung hin studieren. Zu meiner Zeit drückten sich die Neuphilologen vom Realgymnasium aus einer bestimmten Universität, weil man dort Griechisch brauche. Wie will die Statistik all solche Verhältnisse erfassen! Eine Rundfrage bei den Neuphilologen könnte einiges klären — Um allen Begabungen gerecht zu werden, fordert er das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium mit einer Fremdsprache, „da ein für Sprachen wenig beanlagter Schüler gegenwärtig auf keiner höheren Lehranstalt große Aussicht hat, weiterzukommen." Ein anderer Ausweg scheint naheliegender als das Ausschalten einer Sprache, was auch die Techniker schädigen und den Horizont aller Schüler sehr einengen würde: man verlange in der zweiten Fremdsprache nur eine „Lesekenntnis". Der heutige Betrieb, der an den Realanstalten beide Sprachen nur gradweise verschieden behandelt, ist mir seit jeher unbegreiflich. Bei Teilung der Oberstufe könnte man für die mathematische Abteilung auch für die erste Fremdsprache auf eine Lesekenntnis herabgehen. Dann ließe sich diese Abteilung im Sinne des technischen Gymnasiums gestalten — Verf. eifert dann gegen regellose Berufswahl und empfiehlt die schon vielfach wirksamen Maßnahmen (Beratungsstelle, Werkstätten). U. a. meint er, daß sich juristisches Verständnis an Unterricht in Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehren, pädagogische Begabunge an eigenen Unterrichtsversuchen (geschieht schon in Privatstunden und Vereinstätigkeit Rez.), medizinische Begabung an verstärktem Unterricht über den menschlichen Körper entzünden und ihrer selbst bewußt werden können. — Es folgen dann noch über die einzelnen Fächer Bemerkungen, deren meiste dem Fachvertreter gegenstandslos erscheinen dürften, da Verf. wohl richtig fühlt, daß bei jedem Fach ein Mangel festzustellen ist, aber auf die falsche Stelle den Finger legt.

Im ganzen ein anregendes Buch, das ältere Forderungen oft in neue Beleuchtung rückt.

Spandau. Wilmsen.

Mehr Freude. Von Dr. Paul Wilhelm von Keppler, Bischof von Rottenburg. Volksausgabe. 100. bis 125. Tausend. Freiburg i. Br. Herdersche Verlagshandlung. 12°. XX u. 160 S. Kart. 1,75 M, in Pappband 2,20 M.

Die 100 000. Ausgabe! Wenn sonst ein Buch diese hohe Ziffer erreicht, pflegt es als Prachtausgabe herausgegeben zu werden. Beim Freudenbüchlein war das nicht der Fall, im Gegenteil, das Format wurde kleiner, die Ausstattung nicht prunkvoller, sondern einfacher gestaltet, der Preis nicht erhöht, sondern herabgesetzt; kurz, das hundertste Tausend wurde keine Prachtausgabe, sondern eine schlichte Volksausgabe wohlfeilster Art. So darf unser Büchelchen hoffen, in allen Kreisen neue Freunde zu gewinnen. Hat doch jeder Mensch wie ein Bedürfnis nach Freude, so auch ein Anrecht auf Freude, die unentbehrlich für unsere körperliche wie seelische Gesundheit ist. Daß die Freude für uns Menschen sei, was der Sonnenschein für die Pflanze, ist mehr als bloße Redensart.

Rettet das Volkslied! Ob es überhaupt noch lebt? Gewiß, das Volk singt auch heute noch, mag es immerhin nicht mehr sein, was es ehedem gewesen. Macht es nicht den Eindruck, als wenn der rechte Ernst wie der rechte Scherz fehlte? „Wo ist das deutsche Lachen hingekommen?" fragt Ernst v. Wildenbruch. „Deutschland war einstmals ein fröhliches Land. Es konnte lachen, herzhaft wie irgendein Volk, ja mächtiger als alle." Gibt es denn noch ein Naturvolk? Wir antworten kurzerhand: Nein! und folgern: Darum auch kein Volkslied mehr! Im Interesse der Raumersparnis fügen wir zum Schluß nur noch die eine oder andere kurze Bemerkung hinzu.

Freude und Erziehung. Daß das Kind von Natur einen feinen Sinn für kleine Gaben besitzt, wird niemand bezweifeln. Man kann ihm wirklich, wofern man es nur versteht, aus nichts Freude bereiten. Ja, laut vor Vergnügen jauchzt das Kind, wenn es der Mutter gelingt, aus den wertlosesten Stoffen Freudenrosen hervorzuzaubern. „Auch die ernstere Natur, der strenger Charakter und die straffere Art von Autorität, welche dem Vater und dem Lehrer eignet, ermangelt nicht der Mittel, Freuden ins Kindesleben hineinzuleiten. Recht bezeichnend nennt Schiller der Mutter Schoß die heilige Insel, wo der trübe Gram und die Sorge das Kind nicht finden können." Gelingt es dem Lehrer, seinem Schüler Freude am Unterricht einzuflößen, so hat er ja bald sein Spiel gewonnen.

Der Verfasser entwickelt in dem vorliegenden Buche offenbar recht gesunde Gedanken. Es freut uns, daß wir imstande waren, in den reichen Inhalt der vorliegenden Schrift kurz einzuführen. Das möge genügen! Auf die Fülle von Belehrungen im einzelnen näher einzugehen, betrachten wir nicht als unsere Aufgabe.

Posen. † H. Schröer.

Heinrich Meyer-Benfey. Sophokles' Antigone. Halle (Saale) 1920. Max Niemeyer. Geh. 18 M.

Die Untersuchung Meyer-Benfeys ist von hervorragender Bedeutung, — sowohl inhaltlich als methodisch — für alle, die berufsmäßig mit der Einfühlung in Dichterwerke zu tun haben. Der Verfasser, der bekannte Kleistforscher, hat ein zwiefaches Ziel im Auge: er will einmal Einblick gewähren in die Gestaltungsweise des Dichters und dadurch das herkömmliche und abgeblaßte Bild seiner Persönlichkeit wieder lebendig machen, und er will ferner von hier aus die Dichtung verstanden wissen und die vielen zwiespältigen Urteile klären, die dies Werk von altersher erfahren hat. Und diese Aufgabe ist ihm restlos gelungen. Sein Weg des Fragens und gründlichen Eindringens in den ganzen Stoff erinnert an Lessings analytisch-synthetische Kritik und gibt durch Frische und Lebendigkeit dem Leser das angenehme Gefühl des Selbstfindens und Mitarbeitens. Wir gewinnen durch diese eindringliche Vertiefung ein Urteil über des Dichters seelische Einstellung und seine Arbeitsweise; wir erhalten durch die Beantwortung der Hauptfragen „Ist Antigone schuldig" und „Wer ist der Held?" — die Dichtung ist ein „Kreon-Drama", die Momente, die auf eine Schuld Antigones hindeuten, sind nur unwesentliche

Einzelheiten, der zwiespältige Charakter der Dichtung ist aus der Besonderheit des Gegenstands zu erklären — ein festumrissenes Bild von allen Personen und von den Funktionen des Chors; wir erhalten überdies einen Ausblick auf den ganzen Sagenumkreis und den Kulturzustand des damaligen Griechenlands. Daß alles in einem schönen, klarflüssigen Deutsch geschrieben ist, braucht nicht weiter hervorgehoben zu werden, wenn man die übrigen Werke des Verfassers kennt.

Flottbeck bei Hamburg. Charlotte Caemmerer.

Weltkrieg, Revolution, Verfassung. Kurz dargestellt von Dr. Hermann Jaenicke, Geheimer Studienrat. Berlin 1919. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. (60 S.). 1,80 M.

Unter dem Titel „Weltkrieg. Revolution. Verfassung" hat Hermann Jaenicke eine vier Bogen (60 S.) starke Broschüre erscheinen lassen, die sicherlich allen Gebildeten sehr willkommen sein wird.

Es ist nicht jedermanns Sache, sich aus der „Fülle der Gesichte", die seit fünf Jahren auf uns einstürmen, ein klares Bild zu machen: die kriegerischen, sozialpolitischen und volkswirtschaftlichen Ereignisse dieser Zeit haben vielfach überwältigend und verwirrend auf die Geister gewirkt: und der ganz unerwartet eingetretene Umschwung von höchstem Glanz zu tiefstem Elend hat viele ganz kopfscheu gemacht. Die meisten finden sich nicht mehr zurecht, fragen vergeblich nach dem Wie und Warum und stehen schließlich teilnahmslos und resigniert den historischen Tatsachen gegenüber. Der Deutsche ist nun einmal von Natur kein Politiker und den augenblicklichen, recht komplizierten Verhältnissen gegenüber völlig ratlos.

Daher kommt das kleine, höchst gediegene Werk, das der Verfasser auf den Rat seiner Freunde herausgegeben, jenen „zagen Politikern" wie gerufen: denn es überhebt sie der Mühe, die jetzt erscheinenden umfangreichen Denkschriften und Einzeldarstellungen anzuschaffen und durchzuarbeiten. Die kurzgefaßte, objektiv gehaltene Darstellung all der weltbewegenden Ereignisse seit dem 1. August 1914 läßt alles Wissenswerte und Wissensnotwendige beisammenfinden — und der Leser kann sich leicht ein eigenes Urteil bilden.

Das Büchlein besteht aus drei Abschnitten: I. Der Weltkrieg 1914 bis 1919. (40 S.); II. Deutschlands Revolution und Zusammenbruch (9 S.) und III. Die deutsche Nationalversammlung (10 S.). In dem II. Anschnitt finden wir besprochen: die Ursachen des Zusammenbruches: den Sieg der Sozialdemokratie, den Abfall der Bundesgenossen; den Ausbruch der Revolution 1918: Waffenstillstandsverhandlungen, Abdankung des Kaisers 9. November 1918; die Zeit des Waffenstillstandes: Auflösung des Heeres, Waffenstillstandsbedingungen, Parteiwesen, Arbeitsscheu, Spartakisten-Unruhen, Beunruhigung durch Franzosen und Polen, beabsichtigte Staatenbildungen. Der letzte Teil gliedert sich in den Frieden von Versailles 28. Juni 1919, Deutschlands Vernichtung, die nächsten Folgen des Weltkrieges und die Reichsverfassung vom 14. August 1919 — von der die wichtigsten Punkte eingehend besprochen werden.

Ist man bei Jaenicke von jeher an einen vornehmen Stil und eine lichtvolle Darstellung gewöhnt, so fällt bei dieser Gelegenheit noch ganz besonders der streng objektive Standkpunt des Verfassers auf, der die welterschütternde Katastrophe unseres lieben Vaterlandes mit stoischer Ruhe und würdevollem Ernst von philosophischer Warte aus betrachtet und berichtet — fern von jedem Parteistandpunkt, eingedenk des Rankeschen Wortes: der Historiker habe zu berichten, „wie es eigentlich gewesen ist". —

Königsberg. i Pr. Emil Lagenpusch.

Konrad Hentrich. Dienstanweisung auf kollegialer Grundlage für die Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in Preußen. Ein Entwurf. Köln 1919. Verlag von Friedrich Kratz & Cie. Preis 0,90 M. ohne Teuerungszuschlag.

Paul Claus. Das Schuldirektorat. Grundlegung einer kollegialen Schulverfassung. Magdeburg 1919. Carl E. Klotz Verlag. Preis 1,75 M. ohne Teuerungszuschlag.

Beide Schriften, die besonders in der Rheinprovinz viel Beachtung gefunden haben, erschienen vor einem Jahre[1]), also zu einer Zeit, da die Erörterungen über eine freiere Gestaltung der Verfassung unserer höheren Schulen sich nach der Staatsumwälzung, aber nicht erst durch diese hervorgerufen, besonders lebhaft dem Verhältnis zwischen Direktor und Lehrerkollegium als der die meisten Standesgenossen am unmittelbarsten berührenden Teilfrage zuwandten. Damals hatte die Arbeit von Hentrich das unbestreitbare Verdienst, daß sie, in Anlehnung an das Muster der bisherigen Dienstanweisung bis in alle Einzelheiten folgerichtig durchgeführt, die praktischen Folgerungen aus der Theorie der kollegialen Schulleitung klar vor Augen stellte. Noch heute wird man mit Nutzen für praktische Versuche auf diesem Gebiete Hentrichs Aufbau zugrunde legen, nicht als ob er schlechthin Vorbildliches böte. Den Anspruch erhebt der Verfasser für diesen ersten Versuch ebensowenig wie der Kölner Philologenverein[2]), auf dessen von einem besonderen Ausschuß entworfenen Leitsätzen die Arbeit fußt. In manchen Punkten haben sich inzwischen die Meinungen schon bis zu einer communis opinio geklärt, in andern werden die Parteien wohl stets verschiedener Auffassung bleiben. Auf Einzelheiten einzugehen, kann ich mir daher um so mehr versagen, als dies schon von anderer Seite geschehen ist. Ich verweise hierfür besonders auf die eingehende, unvoreingenommen abwägende Besprechung von Provinzialschulrat M. Blümel in der 1919 von ihm bei Trewendt und Granier in Breslau herausgegebenen Sammelschrift „Praktische Vorschläge zur Verbesserung der höheren Schule" S. 16ff.

Anders geht Claus in seiner aus einem Vortrage im Düsseldorfer Philologenverein erwachsenen Schrift vor. Mit der Methode der Kritischen Philosophie Natorp-, Stammlerscher Prägung sucht er die tiefere Begründung

[1]) Diese Zeilen wurden im Mai 1920 niedergeschrieben.

[2]) Wie dieser in seiner Mehrheit die von ihm angenommenen Leitsätze aufgefaßt zu sehen wünschte, darüber bitte ich meinen Bericht im Dtsch. Philologenblatt 1919 Nr. 29 zu vergleichen.

für die Gesetze der Schularbeit, indem er die Idee der vollendeten Arbeitsgemeinschaft als unendliche Aufgabe faßt. Gemeinschaft ist ihm Einheit des Mannigfaltigen, Persönlichkeit und Gemeinschaft bedingen sich gegenseitig, beide verbindet die Idee der Verantwortung. Diesen Zustand gemeinsamer Zielstrebigkeit sicherzustellen, ist nicht mit der noch geltenden Dienstanweisung Aufgabe eines einzelnen, sondern aller Glieder der Gemeinschaft. Die Idee der Freiheit als Vorbedingung wie aller Sittlichkeit so auch wahrer Gemeinschaftarbeit führt auf diesen Standpunkt der Autonomie. Der Direktor soll seine Autorität nicht „als Vorposten des Staates", dem Claus übrigens sein Aufsichtsrecht nicht bestreitet, von jenem, sondern als Verkörperer des Willens der Schulgemeinschaft von dieser ableiten. Die Idee der Persönlichkeit läßt Claus freilich weiterhin ganz außer Acht. Von der auf die dargelegte Weise gewonnenen Warte aus betrachtet er die drei Arbeitsgebiete der Schule, Unterricht, Erziehung und Verwaltung. In den beiden ersten Beziehungen schaltet er den Direktor fast völlig aus, in der optimistischen Auffassung, die Gemeinschaftsarbeit schließe Beaufsichtigung und Befruchtung schon ein. Einen Teil der bisherigen Aufgaben des Direktors überträgt er an den Klassenleiter, der nun selbst so etwas wie ein Direktor im Kleinen wird, den andern der Gesamtlehrerschaft. So erscheint es nicht folgerichtig, wenn der Direktor dennoch die letzte Beschwerdestelle innerhalb der Schulgemeinde sein soll. Die Erziehungsarbeit, die die Schule über die Klassengemeinschaft hinaus als höhere Einheit zu leisten hat, will Claus im übrigen durch Einrichtungen sicherstellen, deren Organe das Lehrerkollegium und die Schülervertretung sind. Hier wie bei der Unterrichtsarbeit fehlt die Vertretung der Elternschaft. Der Direktor darf nur bei schweren Unstimmigkeiten zwischen Lehrern, Schülern und Eltern „ausgleichen", außerdem ist er „Einberufer und Leiter aller Gesamtkonferenzen". Selbst in der Verwaltung soll das Lehrerkollegium alle Entscheidung und Verantwortung haben, der Direktor erscheint nur als eine Durchgangsstelle, als Vertretung der Schule nach außen, um nicht zu sagen, im Äußerlichen. Daß er auch in dem neuen Rahmen seine Persönlichkeit ganz zur Entfaltung bringen könne, kann Claus selbst nicht ernsthaft glauben. Die ihm zugedachte Aufgabe würde ebensogut, vielleicht besser, von einem Nichtschulmann, etwa einem Juristen, geleistet werden.

Die Darlegungen von Claus leiden meines Erachtens an einem Grundfehler. Wenn er auch gelegentlich zwischen der Schule und einer Schule scheidet, so ist bei ihm doch die Einzelanstalt die Einheit, die sich ihre eigenen Gesetze gibt. Über ihr gibt es aber höhere Einheiten, die Schulgattung, die Schule innerhalb einer Provinz (oder Bildungsprovinz, wie Karsen in seinem Bericht für die Reichsschulkonferenz will), die Schule innerhalb eines Staates, den Gesamtbau der einheitlichen deutschen Schule. So erneut sich die Aufgabe, die letzte Einheit sicherzustellen, in immer weiteren konzentrischen Kreisen. Die Arbeit der Einzelschule ist nicht Selbstzweck, und das Recht des Staates in Richtung auf diese Wahrung der Einheitlichkeit wird nicht nur gleichsam in einem Nebensatze anzuerkennen sein. Er

wird es nicht nur durch Einrichtungen, sondern auch durch Persönlichkeiten ausüben. In deren Reihe von der Spitze abwärts bildet der Direktor das letzte Glied. Man kommt somit durch Anwendung der gleichen Betrachtungsweise zu von Claus abweichenden praktischen Folgerungen. Freilich wird man, wie Claus von der Einheit der Einzelschule ausgehend, fordern müssen, daß diese vom Staate zu beauftragenden Persönlichkeiten nicht als Fremdkörper in den betreffenden Organismus hineingesetzt, sondern aus ihm heraus entwickelt werden[1]). Praktisch ergibt sich dann etwa eine Ordnung der Dinge, wie sie in den Leitsätzen des Kasseler Philologentages[2]) gefordert wird. Diese entsprechen, soweit ich es übersehe, dem Standpunkt der großen Mehrheit der Philologenschaft. Sie verlangt dringend gebührenden Anteil an der Schulverwaltung und in der vorliegenden Sonderfrage eine wirksamere Sicherung gegen eine selbstherrliche Schulleitung als durch die jetzige Dienstanweisung. Die Gesamtkonferenz muß gleichberechtigt neben den Direktor treten, ein von ihr zu bestellender Lehrerausschuß nicht nur beratende Vollmacht erhalten. Wird dann noch eine geordnete Mitwirkung der Philologenschaft bei der Bestellung des Direktors sichergestellt, so dürfte allen sachlichen Notwendigkeiten entsprochen sein. Da aber auf der höheren Schule jeder Lehrer im engsten Anschluß an den andern arbeitet, so wäre meines Erachtens die Einheitlichkeit gefährdet, wenn darüber hinaus eine so weitgehende kollegiale Schulleitung versucht werden sollte, wie sie von der Volksschullehrerschaft gefordert wird und an jenen Schulen vielleicht auch durchführbar ist.

Ehrenbreitstein bei Koblenz. Karl Th. Sondag.

---

[1]) Vgl. hierzu Eduard Spranger in seinem Bericht für die Reichsschulkonferenz. Er will Orts- bzw. Bezirks-, Provinzial-, Landes-Schulversammlungen und als Spitze aller dieser Glieder der „Kulturkammer" eine Reichsschulversammlung. Sie sollen sich auf die inneren pädagogischen Angelegenheiten beschränken und nicht nur aus Lehrern zusammengesetzt werden. „Denn es würde eine der Schule nachteilige Verengung ihrer Aufgaben im Kulturleben des Volkes bedeuten, wenn ihre Ausgestaltung zu einem Monopol der Lehrerschaft werden sollte." Zu der auch von Claus erhobenen Forderung, daß der Direktor auf Zeit aus dem Lehrerkollegium gewählt werde, sagt Spranger: Die Beibehaltung von festangestellten Direktoren in jeder einzelnen Schule widerspricht dem Prinzip der Selbstverwaltung so wenig wie das Vorhandensein lebenslänglich gewählter Bürgermeister in den Stadtgemeinden. . . . Die Kontinuität und Einheitlichkeit des Schullebens erfordert eine solche Spitze. Der Direktor mag vom Lehrerkollegium vorgeschlagen werden. Doch ist die ausschließliche Berufung von Lehrern derselben Anstalt als eine nachweislich schädliche Gepflogenheit durch ausdrückliche Maßnahmen zu verhindern." Die Kasseler Leitsätze fordern auch nur eine Mitwirkung der Lehrerschaft bei der Verwaltung der Schulen. Die Befugnis, für die Direktorenwahl Vorschlagslisten einzureichen, wird den Provinzialkammern zugewiesen. Für die Lehrerkollegien wird hierbei ein Mitwirkungs- und ein Vetorecht vorgesehen.

[2]) Diese wurden neuerdings vortrefflich begründet von Wilhelm Bolle in dem vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht bei Quelle und Meyer herausgegebenen Sammelwerk „Die deutsche Schulreform, ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz", S. 175 ff.

Druck von C. Schulze & Co., G. m. b. H., Gräfenhainichen.

I. Abhandlungen.

Bemerkungen zum „Lehrplan für den Unterricht in der Religionsgeschichte".

Erinnern wir uns der Worte des heutigen Evangeliums, des 15. Sonntags nach Trinitatis: „Trachtet am ersten nach dem Reich Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen," nicht nur Nahrung und Kleidung, sondern auch die rechte Erkenntnis über den rechten Weg und das rechte Ziel! Mir scheinen aber zu einer Verständigung Auseinandersetzungen über die Auffassung von „Religion", „Geschichte" und „Unterricht" unerläßlich.

„Religion", im 16. Jahrhundert von Humanisten, nicht Theologen aus dem Lateinischen entlehnt, ist auch in der Ursprache nach Etymologie und Grundbedeutung unklar. Nachdem ich 1885 (die Gutturalen S. 187) auf Grund älterer Quellen religio und diligō „schätze" trotz formaler Verschiedenheit mit ἀλέγω „kümmere mich" verbunden und einen Grundbegriff „gewissenhafte Beachtung, Hochschätzung" für „Religion" angenommen hatte, ist diese Erklärung von Walde (Lateinisches etymologisches Wörterbuch" S. 647) 1910 und von Boisacq (Dictionnaire etymologique de la langue grecque) 1916 festgehalten worden. Da aber ἄλγος „Kummer, Schmerz" bedeutet, trifft die Übersetzung „beachten" für ἀλέγειν und „Beachtung" für religio nicht das richtige. Durch Lactantius Instit. IV 28, vinculo pietatis obstricti deo et religati sumus ist wohl der rechte Weg gewiesen. religio ist das vinculum, allerdings nicht nur pietatis, sondern auch timoris, das uns mit einer überirdischen, teils guten, teils bösen Macht verbindet, und so als „Band" zu legio „Sammlung", legere „sammeln" (Guttur. S. 186. Walde 420), ligare „binden" (Walde 429) zu stellen. Damit gewinnen wir einen gesicherten Ausgangspunkt für unsere Betrachtungen und eine Stellungnahme zu andern Erklärungen des Begriffs.

Die Definitionen Lockes „Gehorsam gegen Gott", Spinozas „Gehorsam gegen die Autorität", Lessings und Fichtes „Sittlichkeit", Kants „Ehrfurcht gegen den Urheber der Sittengesetze" sind damit als spätere Erweiterungen oder Einschränkungen erkannt, und nur Schellings Übersetzung „Vereinigung des Endlichen mit dem Unendlichen", Schleiermachers „Gefühl schlechtsinniger Abhängigkeit von Gott", Wundts „Gefühl der Zugehörigkeit zu einer übersinnlichen Welt", Paulsens „Glaube an eine beherrschende Macht" nähern sich der Auffassung: „Religion" ist „das Band, die Verbindung" der Menschen mit einer überirdischen, guten und bösen, Macht. Denn beides, sowohl die Ehrfurcht, die Verehrung der guten Gottheit, wie die Furcht vor den Dämonen, liegt im Begriff des Wortes und muß bei der

Betrachtung der Geschichte beachtet werden. ‚Wir sollen Gott fürchten und lieben.' Deshalb gehört eine Darstellung des „religiösen Lebens der primitiven Völker" oder des „Totemismus", des Fetischismus von Nordamerika, wohl in den religionsgeschichtlichen Unterricht, wie der neue Lehrplan will, nur nicht nach Sexta oder Quarta, wie vorgeschlagen wird, offenbar in der Annahme, so der geschichtlichen Entwicklung von den niedrigsten zu den höchsten Vorstellungen gerecht zu werden. Nun ist aber mit der Festsetzung eines solchen Aufstiegs das Entwicklungsproblem nicht gelöst. Abgesehen davon, daß auch die Geschichtswissenschaft gleich Paulus im ersten Kapitel des Römerbriefs eine Entartung der Vorstellungen vom Mono- zum Atheismus angenommen hat, daß Scherer (Geschichte der deutschen Literatur Berlin 1885 S. 19) eine Wellenbewegung der Erscheinungen, ein Emporsteigen und Herabsinken, behauptet, die Jahre 600, 1200, 1800 als Höhepunkte, 900, 1500, 2100 als Tiefstand, ist wissenschaftlich auch nicht entschieden, „ob die menschliche Intelligenz eine Höhe oder ein Dekadenz ist" (Richert, Handbuch für d. Religionsunterricht 1911 S. 311. Groebe, Handbuch für den Geschichtsunterr. I 1913 S. 8). Betrachtungen über Fetischismismus Animismus, Totemismus, Henotheismus können in Obersekunda bei einer vergleichenden Darstellung der orientalischen und klassischen Religionen verwertet werden. Damit wird auch ein Zusammenhang mit dem Religionsunterricht hergestellt und den Belehrungen aus Ethik und Kunstgeschichte. Demgemäß würde sich folgende Stoffverteilung für die oberen Klassen ergeben: Religions- und Kunstgeschichte, sowie Ethik des Altertums in O II, des Mittelalters, 16. und 17. Jahrhunderts in U I, vom Aufklärungszeitalter bis zur Gegenwart in O I. In den mittleren Klassen werden die Religionen der außereuropäischen Erdteile entsprechend dem Pensum des Religions- und geographischen Unterrichts in U III die Religionsgeschichte Deutschlands in O III und Europas in U II erörtert und als ethische Lehrstoffe passende Abschnitte aus Fr. W. Foersters Jugendlehren, z. B. über Selbständigkeit und Verantwortlichkeit u. a. besprochen. Natur- und geographische Bilder aus dem Lesebuche und künstlerische Darstellungen aller Zeiten, die gleich der Privatlektüre mancherlei Stoff zu Vorträgen geben, erwecken und beleben das religiöse Gefühl. Entsprechend gestalten sich von selbst Dekalog, Glaubensbekenntnis und Gebet auf der Unterstufe, in VI: aus Märchen, Sagen, Fabeln, Parabeln und frommen Liedern des Lesebuchs, sowie aus den Erzählungen des Alten Testaments und geeigneten Geschichten aus Foersters Jugendlehre, in V: aus antiken Göttersagen und Erzählungen des Neuen Testaments, auch unter Erläuterung durch buddhistische Gebote und Foersters Lehren, in IV: aus Heldensagen des Altertums und geschichtlichen Darstellungen des christlichen Humanitäts- und heidnischen Heldenideals. Das Ziel des Unterrichts ist demgemäß nicht nur „Kenntnis und Verständnis für die Mannigfaltigkeit des religiösen Lebens", sondern auch, wie Troeltsch will, „Gewinnung einer modernen Christlichkeit" (oder Sittlichkeit?). Es gilt „Gott suchen und Lebensregeln finden.

Berlin. Philipp Bersu.

Was kann Fontane unsern Schülern sein? [1])

Als der neue Minister für Kunst, Wissenschaft und Volksbildung im Juni 1919 die preußischen Schulen aufforderte, des 100. Geburtstags von Gottfried Keller zu gedenken und die Schüler darauf hinzuweisen, was auch wir Reichsdeutschen von ihm haben, sie für den großen vaterländischen Dichter der Schweiz, der ein so tiefes Verständnis für seiner Heimat Berge und Menschen besaß, zu begeistern, da freute man sich aller Orten über einen Erlaß, der von diesem Ministerium nach der Revolution ausging, zum ersten Male. Zeugte er doch davon, daß man Ernst machen wollte mit Volksbildung, daß man empfand, wie richtig Ernst Moritz Arndt sein Deutschland soweit rechnete, wie die deutsche Zunge klingt, daß man ein Gefühl für den Beruf des gesamten Deutschtums hatte, daß man versuchen wollte, diesen gedankenvollen, tiefempfindenden, die Sprache meisternden, so gerne dem Humor sich öffnenden Dichter auch weiteren Kreisen des deutschen Volkes lieb zu machen.

Und nun? Noch kurz bevor das schwarze Jahr 1919 zu Ende ging, gedachte mancher Zeitungsaufsatz des kernigen preußischen Dichters und Schriftstellers, der, wie wenige, seine Heimat kannte und pries, Fontanes, der auch vor 100 Jahren, am 30. Dezember, geboren war, den mit Keller manche Ähnlichkeit verbindet, so verschieden er auch in vielem von ihm ist. „Lehnt dieser sich doch viel angeschmiegter auf Goethe und die Romantik" (Schlenther) während das Altfränkische Fontanes auf den Biedermeier seiner eigenen Jugend zurückgeht. Mit Keller berührt sich Fontane (vgl. G. Roethe, Deutsche Rundschau 1920) in der gesunden, kräftigen Lebensauffassung. Wie jener hält er sich fern jeder weltfremden, falschen Romantik. Wie Kellers Entwicklung ist auch die Fontanes frei von stärkeren bleibenden Einflüssen irgendeiner dichterischen Persönlichkeit. Nur das Volkslied hat ihn dauernd in seinem Banne gehalten. Beide konnten Leute von Seldwyla schreiben: der eine schrieb sie aus reicher Erfindungsgabe, dem andern hatte sein Hang zur Beobachtung überquellenden Stoff dazu gesammelt. Erst im hohen Alter öffnete er diese Scheuern und setzte durch die frische Fülle der Personen und Charaktere alle in Erstaunen, so wie Adolf Menzel, dessen Skizzenbücher ja auch eine Fundgrube sind von Vertretern aller Volksschichten und Kreise, aller Formen und Normen. Fontanes Gestalten sind Blender, Selbstbetrüger, die ihren inneren Wert verkennen, wie die Kellers sich über ihre äußere Brauchbarkeit täuschen. So ist für alle das Ende der Zusammenbruch. Hier hat sich Fontane bald bewährt als der wahre Schilderer unserer neuen, insbesondere der Berliner Gesellschaft, wobei er sich im Gegensatze zu Paul Heyse, der wie Fontane fühlte, daß unsere Literatur einer Auffrischung bedurfte, freihielt von dessen Sucht, immer überfeinertere und bedenklichere Vorwürfe zu wählen.

Fontane und Keller freuen sich, wenn sie geschichtliche Stoffe finden, die ihrer Darstellung liegen, wenn sie sich hineinleben können in vergangene

[1]) Der Aufsatz enthält eine Rede zum 100. Geburtstage des Dichters am Gymnasium zu Wernigerode.

Zeiten. Aber wirklich zu Hause war Fontane nur in der neueren preußischen Geschichte. Beide haben hohe Ruhmestitel verdient, Keller als Vollender, Fontane als Wegkünder, als der große Realist, den noch die Jungen als ihren Bahnbrecher umjubelten. Er ist wie Otto Ludwig, zunächst Realist, aus bewußtem Gegensatze zu dem alles heraufstilisierenden Idealismus, der auf Stelzen einherstolzierte, der ebensowenig Natur hatte bewahren können wie jede andere damalige literarische Formen: man denke nur an Gutzkow und Herwegh. Begeistert hat sich die Jugend, aus der Gerhart Hauptmann vor Jahren schon sein „Friedensfest" ihm gewidmet hatte, um den 70jährigen bei seinem Geburtstage geschart; wie umjubelte sie ihn, als Ernst von Wolzogen dem alten Kumpan den „Dank der Jugend" darbrachte (Soergel 299):

Du hast nicht olympisch das Haupt geschüttelt,
als die Grünen am Thor des Parnaß gerüttelt;
Du hast Dich zu ihnen hinab begeben
und noch einmal hinein in das brausende Leben.
Wenn die Tollsten Überrumpelung planten,
bedächtige Freunde zum Rückzug mahnten —
Du hast zwischen Jungen und ängstlichen Alten
lächelnd die freie Bahn gehalten,
kampfglühende Wangen freundlich gestreichelt,
manch allzukeck Schwert in die Scheide geschmeichelt,
dann hast Du gedichtet und, eh' man's gedacht,
hast Du es einfach besser gemacht.

Was auch hervorgehoben zu werden verdient, er blieb dieser Realist, ohne dem Idealismus Zugeständnisse zu machen, ohne zum Naturalismus herabzusinken, der damals in Deutschland nach ausländischem Vorbilde triumphierte. Davor bewahrte ihn sein Humor und die feine Künstlerhand, was man am besten im Vergleiche zu Max Kretzer merkt. „Ein sinnenfreudiger Niederländer gegenüber der unfrohen Linienhärte eines Baluschek" (H. Mayne). So treffen ihn die Verse von Arno Holz nicht:

An die Autoritätsklauber. Strophe 2.
Drum poltert nur, poltert: Bezuckerter Mist!
Er fürchtet nicht eure kritischen Besen,
ist doch der erste ‚Naturalist'
schon der alte Vater Homer gewesen!

Mit Humor schwebt Kellers Kunst, dessen Stil blühend und poetisch, aber nirgends so ausgeglichen gleichmäßig wie bei Fontane ist, über den Menschen, sie wird nicht doktrinär, sie grübelt nicht über Problemen, sie ist phantasievoll, frei fabulierend; aber in diesem Reiche des Humoristen und Idyllikers waltet ein starker Charakter, weht der Atem einer großen freien Menschenseele (C. Alberti). Und Fontane? Er besitzt, ohne je schnodderig oder kalauernd zu werden, die eigenartige, mit der Grazie des französischen Rokoko gepaarte witzige Ironie des Berliners, der seiner Schwäche sich wohl bewußt, sich doch noch einbildet, unter Blinden der Einäugige zu sein. Mit Freude richtete er schon früh sein „Bewitzeln" gegen „den Müllhaufen allgemeiner Redensarten".

Berliner ist er auch darin, daß ihm die Großstadt Lebensbedürfnis ist, wie Friedrich Hebbel, der freilich in Wien nur die geistige Aristokratie sucht, während Fontane nur in der Großstadt mit ihren Massen, voll Lärm und Unruhe wohnen mag. Dort kann er sich auch freuen über die preußischen Prachttrampels (ohne deren Dienstknüppel es mit den Deutschen nie etwas Rechtes hätte werden können), dort wird er über Arnim, Fouqué, Hoffmann, Alexis neben Heinrich von Kleist und Adolf Menzel der tiefste und vielseitigste Verkünder des echten Preußentums, das noch Gehorsam, Respekt und Ehre kannte.

Das ist in kurzen Zügen Fontane, doch auch eine ganze Persönlichkeit, ein weit über dem Durchschnitte stehender Dichter, ein auf gewissen Gebieten führender Schriftsteller.

Und aus Berlin keine Zeile darüber, seiner zu gedenken oder gar ihn zu feiern, während doch jeder deutsche Junge von ihm Gedichte kennt und wäre es nur

Joachim Hans Ziethen
Husarengeneral

oder das niedliche Verschen über die „Rangstreitigkeiten" im Lumpenkasten, oder die für unsere Zeit besonders passenden aus dem seine eigene politische Meinung am klarsten verkündenden Gedichte „Fester Befehl".

Freiheit freilich. Aber zum Schlimmen
Führt der Masse Sich-selbst-Bestimmen,
Und das Klügste, das Beste, Bequemste,
das auch freien Seelen weitaus Genehmste
Heißt doch schließlich, ich hab's nicht Hehl:
Festes Gesetz und fester Befehl.

Doch Kellers Gedichte sind dem deutschen Jungen wohl insgesamt unbekannt gewesen, wie die meisten seiner Erzählungen und sein großer Roman "Der grüne Heinrich".

Wie kommt diese Vernachlässigung des Heimatdichters Fontane? Fontane war nicht nur in der Form, überhaupt in ästhetischen Fragen Aristokrat, wie ja auch z. B. Ferdinand Lassalle. Unter den Menschen zogen ihn die Aristokraten auch ganz besonders an, die er auf dem Lande bei dem adligen Grundbesitzer und seinem Seelsorger, den er als liebenswürdigen Prediger, aufgeklärten Pfarrer, behaglichen Pastor und orthodoxen Superintendenten auftreten läßt, noch am unverkümmertsten zu finden glaubte. Hier umfingen ihn geschichtliche und sittliche Erblehre und Brauch. 50 Generationen von 500 Lehmanns und Schulzens sind ihm gleichgültig neben drei Geschlechtern aus der Familie von Marwitz. Er fühlt, daß die Abschaffung des Adels gleichbedeutend ist mit dem völligen Zerbrechen Preußens. Er merkt wohl, daß dieser prächtige Schlag adliger Menschen ausstirbt, daß sein lebensfroher Wille durch die neue Zeit gelähmt wird, daß sein Streben auch mit in die Ämtertretmühle zu kommen, seine Ursprünglichkeit untergräbt, daß Bücherstaub und moderner Lebenszuschnitt diese naturwüchsigen Menschen verderben. So stellt der alte Edelmann bei ihm eine Prachtfigur dar, sein Sohn ist weicher, unklarer, kleinlicher.

Dazu kommt: Fontanes persönliches Freiheitsbedürfnis ist frei von fortschrittlicher Parteifärbung. Die einzige Rettung für Preußen sieht er in strammem Regiment und festem Befehl. Majoritäten sind auch ihm Unsinn. Von Gleichmacherei will er nichts wissen. Er war einer vernünftigen Umgestaltung bestehender Verhältnisse nicht abgeneigt, haßte aber als Mensch wie Künstler alles Revolutionäre. So fühlte er sich auch nicht verbunden mit Hebbel oder Jbsen. „Die Harmonie steht gegen die Problematik, der Realist gegen den zwiespältigen Übergangsmenschen" (Wandray).

Bei seinem liberalen Konservatismus war er für praktische Politik gänzlich ungeeignet. Er gehörte zu den vorurteilslosen Menschen, die über allen Parteiprogrammen hinweg sich ein freies Urteil bewahren. Nur verlangte er an Stelle des „Schreckensregimentes polizeilicher Willkür" den „militärisch organisierten Rechtsstaat". In unsere Zeit würde freilich kaum ein Mann taugen, der wie er noch 1890 an den Knöpfen abzählt, welcher Partei er bei der Wahl seine Stimme geben soll.

Wie wir, erhofft er schon damals den großen Erretter und Erwecker, den Flammenbringer, der Deutschland wieder emporreißt, daß dem Wappenadler sein Blitzebündel nicht umsonst gegeben sei. In scharfem Gegensatze zu — C. Lamprecht anerkennt er Heldenverehrung. Nur der einzelne kann uns weiter bringen, nicht Mehrheiten. Tiefgreifende Umwälzungen bereiten sich langsam vor; wenn dann ihre Zeit erfüllt ist, finden sich auch ihre Verfechter und Bahnbrecher.

Schon früh hatte den am 30. Dezember 1819 Geborenen nach einer mangelhaften Schulausbildung, deren Lücken er oft bedauert hat, obwohl er gut wußte, daß allgemeine Gelehrsamkeit nichts taugt, wenn die Sinne verschlossen sind, wenn die kernhafte menschliche Mitte fehlt, in der Zeit, als er als Apotheker arbeitete und ihn sein Interesse an literarisch-poetischen Dingen vor dem Versinken in die Stumpfheit einer auf den bloßen Erwerb gerichteten Beschäftigung bewahrte, der Zug zum Edlen in eine vornehme literarische Gesellschaft gebracht, den Tunnel über der Spree. Dort wurde er bald ein beliebtes Mitglied; die Vorträge seiner Verse werden in der Geschichte des Vereins als größte Erfolge verzeichnet. Hier wuchs ihm zwischen Hochmut und Demut der rechte Mut des Lebens, bis er endlich den Stößel ganz mit der Feder vertauschte (Er. Schmidt).

Seinem Vater verdankte er die Gabe zu plaudern und durch kleine Gedichte zu erfreuen. Hatte doch die Natur in ihm französisches und deutsches Blut besonders glücklich gepaart; reich ist der Ertrag an dichterischen Gaben wie ja auch bei andern, die ähnlicher Blutmischung entsprossen sind, Louise von François, Otto Roquette, Emanuel Geibel.

Es liegt bei ihm übrigens durchaus umgekehrt als bei Goethe: Der Vater vertritt bei ihm die Seite der Phantasiebegabung, die oft leidenschaftliche Mutter die verständiger Nüchternheit; ihr hat er es zu verdanken, daß er nicht den Weg des Vaters ging, der ihm sein Temperament vererbt hatte; die Mutter hatte ihm Charakter und Uneigennützigkeit mitgegeben und den „Hang nach Arbeit und solider Pflichterfüllung".

Mancher Zug französischer Wesensart ist von den Eltern auf den Sohn übergegangen und ist für den Menschen wie für den Künstler bedeutungsvoll geworden: „Liebenswürdigkeit, schmiegsame Eleganz, Lebenstapferkeit ohne Vierschrötigkeit charakterisieren den Menschen; ein feineres Verständnis für die formalen Dinge, eine ungewöhnliche Begabung für den Dialog den Künstler, Gaben, die sich nur selten deutschem Wesen verquicken und hier ihre tiefere völkische Wurzel haben" (Wandrey).

Seine ausgesprochene aristokratische Neigung, die ihn aber nicht hindert, sich in die Konstituante wählen zu lassen, läßt ihn wohl mit dem Bürgerstande verkehren, für den Arbeiterstand hat er keinerlei Interesse gezeigt. Das Leben hat ihm diese Probleme ferngehalten außer der leidigen Dienstbotenfrage, die auch deshalb bei ihm gestreift wird.

Als ihn von Merkel, der Chef der Presseabteilung, mit 40 Talern monatlichem Gehalt als Diätar anstellte, verheiratete er sich mit der lieben und heißblütigen Frau Emilie; doch das Büro flog bald auseinander, so daß er sich als „Tagelöhner mit dem Geist" nur mühsam durch Zeitungsartikel durchschlagen mußte, die er überall unterzubringen suchte. Gern nahm er so 1852 die Englische Korrespondenz bei der hochkonservativen Kreuzzeitung an, wo er sich gegen anfängliche Befürchtungen frei fühlte von Byzantinismus und Muckertum, wo er nicht etwa reaktionäre Politik mitmachen mußte. Es darf bei ihm wahrhaftig nicht als Fahnenflucht, ja nicht einmal als politische Weiterentwicklung aufgefaßt werden, wenn er später den Unterhaltungsteil der Vossischen Zeitung leitete (hier war ihm eine freie künstlerisch gefärbte Behandlung beliebiger Stoffe möglich).

Hier zeigte sich die Klaue des Löwen, von der eine Kralle schon der Untertertianer hatte sehen lassen. Voll Schulsorgen zog er da einst aufs Land hinaus. Die Aufgabe, einen Aufsatz nach selbstgewähltem Thema zu bearbeiten, bedrückte ihn. Bei Großbeeren rastet er. Die Walstatt bringt ihn auf den Gedanken, diese Schlacht zu behandeln. In seine Stube heimgekehrt, schreibt er den Aufsatz nieder, der wohl manchmal anklingt an Zedlitz „Nächtliche Heerschau". Bangen Herzens gibt er ihn ab und erhielt ihn nach einer kummerschweren Woche zurück mit dem Zeugnis: Recht gut.

Das war seine erste Wanderung durch die Mark Brandenburg. Schon aus seiner Kindheit stammte diese Vorliebe für geschichtliche Stoffe. Der große Franzosenkaiser und seine Marschälle, der alte Fritz und seine Generale, vaterländische Geschichte, deren genauste Kenntnis den Tertianer in Neuruppin befähigte, Primanern bei Geschichtswiederholungen zu helfen, regte ihn immer wieder an, beschäftigte und bevölkerte seine Gedankenwelt. Was hatte er freilich auch schon in den fünf Jahren, 1827—1832, durch seinen Vater mitempfindend erlebt: Die Befreiung Griechenlands, den russisch-türkischen Krieg, die Eroberung Algiers, die Julirevolution, Belgiens Losreißung, den großen polnischen Aufstand, an dem der Junge sich innerlich begeistert hatte. Jetzt traten diese Stoffe, mit denen auch der Mann sich gern weiter beschäftigt hatte, hinter englischer Geschichte und schottischer Sage für einige Zeit zurück. Hier trifft er auch die Eigenschaften, die er im

Leben überall vergebens sucht: starken Willen, unbeugsame Tatkraft, Zielstrebigkeit, Mannesmut und Heldengröße. Bald sollte er das Land dieser oft durch Kerker und Grüfte und schaurige Szenen hinwegführenden Balladen näher kennen lernen.

Als Zeitungskorrespondent geht er nach England. Eigentümlicherweise verstärkte der Aufenthalt in diesem als Hochburg der Demokratie gerühmten Lande seinen Zug nach rechts. Der Tower ragt da als steingewordener Anachronismus in die nach Gold hetzende Kaufmannswelt. „Das gelbe Fieber, das Verkauftsein aller Seelen an den Mammonsteufel legt nach seinem Dafürhalten die Axt an diesen stolzen Baum. Unberechenbar ist freilich, wann die Faulheit sichtbar an die Oberfläche treten wird." Die Engländer sind ihm trotz der nicht von ihm bestrittenen großen Eigenschaften — zumal beneidet er das Land um die in allen Schichten herrschende Vaterlandsliebe — ein Räuber- und Piratenvolk durch und durch. Die Kirchlichkeit imponiert ihm wohl, ihr „Kattunchristentum" haßt er und ihren Glauben, soweit er nicht im Gemüt wurzelt, achtet er für nichts. Er sehnt sich heimwärts, liebwärts.

Das Haus, die Heimat, die Beschränkung
Die sind das Glück und sind die Welt.

„Seinen feinen jederzeit sachlich beteiligten Blick für das lebendige Treiben der großen und kleinen Menschheit hat er im geschäftigen England, seine starke Empfindung für den Ernst, die Größe alter Natur und alter Geschichte im einsamen Schottland gefestigt und geschärft" (Schlenther).

Bald wertet er es, was es für das Heimatempfinden bedeutet, wenn ein Walter Scott die vaterländische Geschichte und Sage durch seine Werke verbreitet. Hier ist ihm der Gedanke seiner märkischen Wanderungen gekommen, an denen er heimgekehrt von 1859—1898 mit immer neuer Lust gearbeitet hat. Die besten Stellen dieser Bände ergeben ein Heimatbuch, wie es keine deutsche Provinz aufzuweisen hat.

Hier in England treibt seine Poesie einen neuen blühenden Zweig. Er entwickelt in Anlehnung an das schottische Volksballadenvorbild, das freilich schon Herder in unübertrefflicher Schlichtheit den Deutschen vermittelt hatte, eine neue lyrisch-dramatische Art, einen neuen Stil, der den Hang zum Schauerlichen und das Sprunghafte des Volksliedes kunstvoll verwertet, obwohl dem Realisten zuerst das Romantische wenig lag. Diese verhaltene Herbheit ist bei ihm nichts Ursprüngliches. Bleiben auch viele dieser Gedichte noch farblos, so ist das bekannteste, sein Archibald Douglas, in der Form ein Meisterstück rhetorischen Schwungs und wirksamer Anordnung. Besteht diese Ballade doch fast ganz aus Dialog und Monolog, zwischen denen nur wenige, stark bewegte Strophen anschaulich die Handlung geben. Das Gedicht ist erdacht nach einer Anmerkung bei W. Scott. Er schrieb es nieder, als er im Vorflur des Königlichen Schauspielhauses in Berlin, einem kalten, weißgetünchten Raum, wartete, um seine Frau abzuholen. Ein Blättchen nach dem andern beschrieb er da mit schlecht gespitztem Bleistift und dichtete sein Hoheslied der Treue, seiner Treue. Ihm ist Treue, Heimatliebe,

Gutsein das selbe. Der Heimatsinn hatte ihn ganz gepackt. Er ist für Fontane immer die Quelle eines starken Deutschempfindens gewesen, nie etwa ein Antrieb zu beschränktem Partikularismus. Die Heimat schenkt ihm Vaterlandsliebe, inneres Glück, Zufriedenheit. Heimatliebe ist ihm gleichbedeutend mit sittlicher Erneuerung, die wir ach so nötig haben. Hier gibt uns ein kundiger Seelenarzt die beste Arznei: Heimatliebe und Treue. Sie sollen alles bei ihm besiegen; so läßt er auch gegen die Überlieferung den König umgestimmt werden.

Ein großer Fortschritt zeigt sich hier zu den frühsten Gedichten aus „Männer und Helden". Und doch! wie turmhoch standen schon diese über den langatmigen Gedichten, die sonst dem Andenken von Helden gewidmet waren, gar nicht der endlosen Strophen unseres alten Gleim zu gedenken, der bei der letzten Feier als ein ehemaliger Schüler unseres Gymnasiums und bedeutender Dichter seiner Zeit von so beredtem Munde gewürdigt ist. Als Balladendichter gehört Fontane schon nach seinen ersten Versuchen, da er sich von jedem Wortgerassel frei hält, zu den wirklich bedeutenden Erscheinungen.

Zuerst hat Herwegh mit seinen revolutionären Jugendgedichten Einfluß auf ihn gewonnen, dann stach ihn Strachwitz aus, dessen ritterlicher Ton ihm ebenso gefiel wie seine unerschütterliche Königstreue; doch bald schon schuf er sich eine eigene kräftige Sprache und Art. Gern betonte er charakteristische Besonderheiten, was ihn von Goethe stark unterscheidet, der alles Zackige meist ins abgerundet Harmonische überleitet. Er und der freilich prägnanter und packender schreibende C. F. Meyer haben der Ballade einen neuen Weg gewiesen, auf dem Detlev von Liliencron und Börries von Münchhausen weiterschritten.

Schon 1847 waren die „7 preußischen Feldherrn" im Morgenblatt erschienen, waren volkstümlich geworden, aber dem Dichter hatten sie nichts eingebracht. Spätere Gedichte blieben lange unbemerkt, bis sie 1898 gesammelt, eins der bekanntesten Versbücher geworden sind: eine markige, volksliedmäßige Feier preußischen Heldentums. Große Freude erregte sogleich beim ersten Abdruck der alte Zieten, er selbst schätzte am höchsten Derfflinger. Schon der Gedanke: ein Schneidergeselle, der zum berühmten General emporsteigt, ist für ein Volkslied wie geschaffen. Es gab einen großen Erfolg; denn in glücklicher Weise brachte er seine „Helden" den Menschen näher dadurch, daß er das rein Menschliche an ihnen hervorhob. Was er durch seine englischen Balladen oder auch Übersetzungen gelernt hatte, wird uns recht klar bei einem Vergleiche der älteren Reihe mit „Prinz Louis Ferdinand", diesem kühnen Wurfe, der drei ganz verschiedene Bilder verband: einen kecken Streich, ein etwas rührseliges Zwischenstück und das weltgeschichtliche Ende dieses leichtlebigen und doch prachtvollen Menschen, von dem uns die zeitwortlose erste Strophe ein wunderbares Bild zeichnet.

Die meisten der älteren Lieder galten dem Fritzischen Zeitalter. Ist es da nicht eigentümlich, daß es ihm nicht glückt ein volkstümliches Fritzlied zu schaffen? Es sei denn, wir rechneten die beiden ersten Grenadierlieder

hierher mit ihrem kernigen Realismus. Wie er den König verehrte, künden seine Verse bei der Enthüllung des Rauchdenkmals 1851 und zur Verherrlichung Menzels: „Auf der Treppe zu Sanssouci." Dann läßt er ihn Parade abnehmen über die aus den Bismarckschen Kriegen heimkehrenden Truppen. Je näher er seiner eigenen Zeit kommt, um so mehr hilft ihm seine Anlage, überall das Bleibende zu erkennen. Mit großem Glück ändert er für die neueren näheren Stoffe den alten Balladenstil: Eine ganz außerordentliche Kraft sinnlich impressionistischer Vergegenwärtigung wohnt den nun gern angewandten Knüttelversen inne. Ganz ohne strophische Einteilung ist das lustige farbenfrohe Lied, mit dem der Dichter, der eine Zeitlang über dem Geldverdienen durch Prosa nicht zu Worte gekommen war, bis ihn die Erstürmung der nun abermals verlorenen Düppeler Schanze wieder weckte, Vehlefanz jubelnd den Sieg von Düppel begrüßen läßt. Wie verblüffend einfach wird da ohne jedes Pathos die Aufnahme der Botschaft in den Haveldörfern geschildert. Wer sieht den alten Latsche-Neumann nicht, wie er von kräftigen Fäusten gehoben, das Telegramm verliest und nach Schwante den jubelnden Dorfgenossen nachtrottet. Mit gleicher Liebe wie für Seydlitz begeisterte er sich für die Pifkes und Schneiders von den Düppler Schanzen.

Von dem Heldentum der großen Masse hält Fontane nicht viel; er glaubt an die Macht der Persönlichkeit, die Geschichte macht und die Welt weiterschiebt. Wer konnte ihm da lieber sein als Held für seine Dichtungen als Bismarck, dem er bis über das Grab hinaus das rechte Wort fand ohne Pathos und doch mit packender Größe in dem Gedicht: Wo Bismarck liegen soll? „Hier wächst die Kraft des rhythmisch gehobenen Sagens plötzlich ins Monumentale, das den nahen Gegenstand ins Mythische entrückt" (Wandrey). Einen Tag nach des Kanzlers Tod hat er diese zwei Strophen gedichtet, wenige Wochen vor dem eigenen Ende. Wie eigenartig ist seine Antwort: irgendwo im Sachsenwald, wo die nach Jahrtausenden die Grabstätte Besuchenden scheue Ehrfurcht verstummen läßt.

Lärmt nicht so!
Hier unten liegt Bismarck irgendwo.

Was Wunder, daß er auch den liebte, dessen treuer Diener Bismarck genannt werden wollte. Ihm, dem alten Blanchebart, widmete er einen friedlichen Strophenkranz. Er wußte, daß er als Herrscher nicht an Friedrich II. heranreichte, daß er nicht den Beinamen der Große verdiente, daß er dem alten Fritz aber als Mensch überlegen war. Und das gab bei ihm den Ausschlag.

„Der ist von sondrer Art,
Im Dienst allzeit das Schwerste,
Und in Feld und Pflicht der erste:
Das ist Kaiser Blanchebart."

„Das schlichte natürliche Wesen und das rein menschliche Empfinden des alten Kaisers standen Fontane eben höher als alle Erfolge, die ja nicht nur auf Rechnung seiner eigenen Persönlichkeit kommen" (Sczcepanski).

In einfachen ergreifenden Versen hat er mit erschütternder Weihe das stille Heldentum des edlen Dulders Friedrich III. gepriesen. Wir fühlen des

Dichters Seele in diesen rührenden Zeilen mitschwingen. Der Held tritt groß, schlicht und stark hervor, ohne daß der Dichter je in Wortbombast verfällt.

Diese Balladen und Erzählungen in Strophen aus seiner Zeit, die sein Ureigenstes sind, brachten ihm große Erfolge. Gewaltig wirkt unter ihnen immer wieder der Einsturz der Taybrücke, wo sich mit unheimlicher Anschaulichkeit geschildert, die dem Menschenwerke feindlichen Naturmächte zu grausiger Zerstörung zusammenfinden, wenn sie auch nicht heranreichen an die Hexen in Shakespeares Macbeth.

Dieses vielleicht manchmal theatermäßig anmutende Rüstzeug, wie jeden kritiklosen Überschwang, hat er dann verstauben lassen; scheinwerferartig beleuchten kleine Skizzen Menschen und Zeiten; oder er schuf satyrische Genrebilder, auf die sich seine gern ironisierende Natur trefflich verstand.

Gering ist die Zahl seiner eigentlichen lyrischen Gedichte, von denen wir vorhin „Frühling, Trost und Guter Rat" in der trefflichen Vertonung unseres Musikdirektors Hermann Lenz gehört haben.

Er kannte die Grenzen seiner Lyrik. Weltbewegendes, Schicksalbezwingendes lag ihm so fern wie das Streben nach immer neuen Formen.

Mir würde der Weitsprung nicht gelingen;
So blieb ich denn bei den nähern Dingen;
Drei Schritt bloß — ich weiß, es ist nicht viel,
Aber Freude gibt jedes erreichte Ziel.

In Bismarck hatte er nicht nur den deutschen Kanzler, Deutschlands Schmied, gefeiert, er verkörpert in ihm auch den märkischen Edelmann, dem freilich die Zeit nicht nur sein Eigenwesen hatte verkümmern lassen, sondern auch seine freundliche, gern mitteilende Art, wie er sie so reizend im Herrn Ribbeck auf Ribbeck im Havellande verehrt. Auch dieses Gedicht ist eine köstliche Frucht seiner Wanderungen, durch die er den Märkern das wurde, was für große Teile Niederdeutschlands Hermann Löns ist. Beider Bücher sind Bände deutscher Heimatliebe, die den Schollengeruch des Mutterbodens tragen. Nur daß Fontane nicht wie dem Niederdeutschen auch die nicht von Menschen belebte Natur so viel sagt. Überall treffen wir bei ihm auf — eigenartige Vertreter der Sippschaft „Mensch", spricht allerlei Kleinkram und Anekdote zu uns. Alles aber ist auf den Spruch gestimmt:

Meine Seele Gott
und mein Blut dem König!

Die immer wechselnden Bilder, die uns ritterliche Edelleute und eigenartige, oft derbe Käuze schauen lassen, werden zusammengehalten durch König Friedrich und die andern Hohenzollern, die wirklich etwas geschafft haben für des Volkes Wohlfahrt: „ihr und ihres Volkes Glück ist die wirkliche Humanität, ihr Stolz ist ihre Sorgfalt im Kleinsten", ihre Arbeit am Dossebruch und an der Oder, wo Fontanes spätere Erzählung „Unterm Birnbaum" spielt. Und doch! „Hier steht kein ins Blaue schwärmendes, Volk oder Herrschern schmeichelndes Wort" (Er. Schmidt).

Seine fünf Bände „Wanderungen", dieser echte Hausschatz des Märkers, sind eine reichhaltige Sammlung von Beobachtungen und Stimmungsbildern gemischt mit historischen Skizzen und Anekdoten. Er wollte weder ein Bä-

deker noch ein Ranke für dies Stück Erde werden. Hier führt er uns durch anmutige Landstädte, geleitet uns zu den lugenden Seen und ragenden Kirchtürmen der einfachen Dörfer, öffnet uns das Parktor, durch das wir ein im Grünen verstecktes Schloß betreten können. Aber die Menschen sind ihm noch wichtiger als die stumme Natur. Glänzend sind seine Charakteristiken, so z. B. von Schadow: „Die Seele griechisch, der Geist altenfritzig, der Charakter märkisch." Wie bei Uhland schließen Dichter und Forscher den innigsten Bund. Schon wegen dieses bedingten Verhältnisses zur Landschaft ist er nicht in dem gleichen Sinne märkischer Heimatdichter, wie Otto Ludwig und Fritz Reuter die dichterischen Vertreter Thüringens und Mecklenburgs sind (H. Maync). Überall schöpft er aus dem Munde des Volkes: „Die Alte im Dorf muß ihm erzählen oder der Schulmeister; beim Pfarrer oder Amtmann findet er Akten und Dokumente, die ihm die Vergangenheit enthüllen; im Schloß wohl gar Briefe und Tagebücher oder eine vergilbte Chronik." (Goebel). Alles zeichnet er auf, Landschaftliches und Historisches, Sitten und Sagen. Er wird ein Gustav Freytag der Mark. Hier murmelt für manchen seiner Romane und Erzählungen die Quelle, hier liegt der Kern für manches Gedicht. Für ihn selbst sind diese Wanderungen durch die wohl karge, doch schöne Mark ein immer wieder erfrischender Jungborn. Von hier brachte er Schwungkraft des Körpers und Geistes mit heim, Selbstbewußtsein und Sichselbstgenügen, das ihn von der „Jagd nach dem Glück" fernhielt.

Humorvoll schildert er uns diese Auffassung in den Versen: Aber wir lassen es andere machen. Und stieg doch einmal der Unmut in ihm hoch, so dämpfte er ihn mit dem „Zuspruch".

Such nicht immer, was dir fehle,
Demut fülle deine Seele,
Dank erfülle dein Gemüt!
Alle Blumen, alle Blümchen,
Und darunter selbst ein Rühmchen,
haben auch für dich geblüht.

Bei einer Gedenkfeier in der Schule seines Hauptlebenswerkes, seiner Romane, weitläufig zu gedenken, erübrigt sich. Sind sie doch selbst unsern Primanern meist unbekannt; haben sie ja erst einem feinerNachempfindenden etwas zu sagen. Aber auch hier dürfen wir wohl an diesen Schöpfungen nicht ganz stumm vorübergehen, „zu denen ihn die langjährige Versenkung in Volkstum und Vergangenheit der Heimat wie die berufsmäßige Beobachtung der Gegenwart, der er als Tageskritiker oblag" (H. Maync) in gleicher Weise befähigten.

Ist es nicht eigenartig, daß Fontane erst 1878, also als fast 60jähriger, den Zweig der Literatur erkannte, der ihm noch bis zum letzten Lebensjahre immer neue Knospen trieb, dem er seinen unvergänglichen Ruhm sonderlich verdankt, diesen Schritt vom Heroischen zum Bürgerlichen wagte? Wie die damals stürmende und drängende Jugend zeigt er sich auch in den Romanen von dem Kulturwerte der großen Stadt durchdrungen, in der er noch nicht den Giftherd des Proletariats sieht. Noch birgt ihm auch die Weltstadt

Idylle und patriarchalische Zustände. Das Weh, die Sorgen der Arbeiter bleiben ihm verschlossen, er kennt nur die Konflikte der Menschen aus der guten Gesellschaft.

Die Personen zeigen zunächst die selbe abgeklärte Lebensanschauung und vorurteilslose Güte, die wir bei den Gestalten von Marie von Ebner-Eschenbach kennen (Röhl), die wir ebenso bei seinem Altersgenossen Klaus Groth finden. Ist das Jahr 1819 doch ein besonders reiches Jahr, das uns neben Keller und Fontane auch diesen sinnigen Dichter schenkte, wie das ganze Jahrzehnt fruchtbar war an Schriftstellern, die uns etwas auch künftig zu sagen haben werden. Wurde doch geboren 1810 Fritz Reuter, 1812 Auerbach, 1813 Hebbel und Ludwig und Richard Wagner, 1816 Gustav Freytag, 1817 Theodor Storm und Luise von François.

Alle seine Romane, soweit er sie in Berlin und der Mark spielen läßt, brachten Fontane neue Leser und Verehrer. Wunderbarerweise blieb dem märkischen Wanderer die Romantik des Gebirges ganz verschlossen, obwohl er oft den Harz aufsuchte und manche Woche auch in Wernigerode weilte. So können sich seine Gestalten zur Not noch der Umgebung und Art von Thale an der Bode einfügen und heimisch fühlen, diesem Harzorte, der fast ein Vorort von Berlin war. So würde es heute wohl dem Dichter auch gelungen sein, eine Geschichte in Schierke spielen zu lassen. Aber für den eigentlichen Reiz des Gebirges bleibt er spröde, sind daher auch seine Gestalten nicht recht empfänglich.

Während er zuerst noch unter dem Einflusse von Willibald Alexis und Walter Scott stand, wird er bald selbständig, ganz er selbst, wenn auch noch ab und an ein Motiv an andere erinnert, wie das rücksichtslose Rechtsgefühl in „Grete Minde", einem der wenigen Bücher Fontanes, die auch schon ein Primaner mit Verständnis lesen wird, an Kleists Michael Kohlhaas.

Seine Romane, die einen starken Einfluß auf Thomas Mann und Georg Hermann hatten, sind ihm Herzenssache, sind ihm, trotz der Vorliebe des Publikums für Brachvogel und die Marlitt, Quellen der Freude, nachdem er für den Reichsbuchdrucker Decker in langer Fronarbeit 3500 Seiten in Lexikonformat Geschichte der Kriege 1864, 1866 und 1870/71 geschrieben hatte, mit Bienenfleiß, aber ohne innere Teilnahme, ganz im Gegensatze zu dem immer wieder lesenswerten, von einem goldigen Humor durchwirkten Bändchen „Kriegsgefangen", das eigene Erlebnisse schildert. „Die Leute erwarten eine haarsträubende Räubergeschichte mit Hungerturm und Kettengerassel, und was ich ihnen zu bieten habe, ist zu $^{9}/_{10}$ ein Idyll", schreibt er darüber an seinen Verleger, nachdem der „harmlose Scholar" durch Bismarcks Bemühungen frei geworden war.

Besonders wohltuend wirkt in dieser herrlichen Schilderung seiner Erlebnisse von Domremy bis zur Isle d'Oléron, seiner fast fröhlichen „Festungstid", wie in seinen sonstigen Kriegsberichten das Fehlen jeder verstiegenen Redensart. Schrieb er doch selbst über diese Tätigkeit die urgesunden Worte: „In allen ehrlichen Zeit- und Kriegsberichten ist immer mehr von Beefsteaks und Rotwein als von Vaterland und Schlachtentod die Rede."

Wie die Wanderungen das Gefühl für seine Heimat in ihm gestärkt hatten, so die Kriege das Gefühl für seine Zeit. Im Kleinsten sucht er das Größte; das befähigt ihn zum Führertum der künstlerischen Jugend.

„Immer mehr wird er ein sein eigenes Weltbild gestaltender Dichter. Mag die von ihm geschilderte Gesellschaft zum Teil dekadent und philiströs sein, der Dichter ist nichts weniger als Verfallzeitler und durchaus eigenartig" (Bartels).

Reichste Früchte sollte der Greis noch ernten, ähnlich wie Goethe noch im Patriarchenalter „Faust II" schuf, während bei Keller Höhe des Lebens und Schaffens zusammenfällt.

Als 71jähriger schreibt er sein nach poetischem Gehalte wie äußerer Technik reifstes Werk „Irrungen und Wirrungen". So sorgfältig er auch sonst malt, so prächtig geschlossene Einzelbilder er gestaltet, der Gesamtaufbau ist meist recht locker. Wie Hermann Kurz hat er den kulturhistorischen und psychologischen Roman glücklich verbunden. Das Höchste an Kleinmalerei erreicht er in „Stine", einer durch Verbindung von Groteske und Tragödie fast shakespearisch anmutenden Novelle. Auch hier zeigte er sich aber gefeit gegen Zolas Naturalismus, der damals in Deutschland viele Nachahmer findet. Er ist kein Ausmaler, er ist ein Andeuter. Ein Hauch liegt über den Werken dieses „Impressionisten".

In allen diesen Geschichten räumt er dem Adel und dem lebenstüchtigen, weltfrommen, schlichten Bürgertum, das auf alle Kraftmaierei verzichtet, das Recht ein, Tragödien zu erleben, tiefen Schmerz zu durchkosten. Verhaßt ist ihm alles Nurkorrekte und Ehrpusselige, alle selbstgerechte Tugend, Überheblichkeit und Wichtigkeitsgefühl, alles Philister- und Muckertum. Lustig macht er sich gern über das Bourgoistum „mit seiner Kleinstietzigkeit und seinem unausgesetzten Verlangen, auf nichts hin bewundert zu werden" (Wandrey).

Glücklich ist seine Gabe, schon durch die ersten Sätze Teilnahme zu erregen, anerkennenswert sein Verzicht, die Schlüsse theatralisch aufzubauschen. Unübertroffen ist sein Geschick, den Dialog zu verwenden. Liebte er es doch nicht, seine Menschen äußerlich oder durch Reflexionen zu schildern, sondern sie durch ihre Sprache zu veranschaulichen (Richard Moses Meyer). „Ein Triumph Fontanescher Unterhaltungskunst sind seine Tischgespräche. Mit der selben Meisterschaft handhabt er den Jargon der Kasinogespräche, die bayrische Kneipstube, das Kommerzienratdiner, die kleinbürgerliche Gesellschaft, das Adelsfest" (G. Roethe). Hier zeigt sich seine französische Abkunft, die gern nach feinen Pointen hascht, sich freut an zugespitzten Wendungen, wie wir sie in den gleichzeitig entstehenden Sprüchen: „Ja, das möcht' ich noch erleben" und „Aber wir lassen es andere machen" antreffen und bewundern.

Erstaunlich ist der Reichtum charakteristischer, oft drolliger Menschen, überraschend ihre Vielseitigkeit und Verschiedenheit in Art und Wort. Ungemein scharf ist die Charakteristik der verschiedenen Schichten der Berliner Gesellschaft. Er kennt sich ebenso gut aus in den Salons der Prinzen und

Millionäre wie in den schlicht bürgerlichen Häusern und Schlössern des märkischen Adels.

So hat er in restloser, unermüdlicher Arbeit jene Vollkommenheit der Kunst erreicht, „die ihren dreifachen Ruhmestitel offenbart in geistiger Durchdringung, Vorurteilslosigkeit und Stilgefühl."

Äußere Ehren werden ihm zuteil und reißen ihn gegen seinen Willen noch einmal an die Öffentlichkeit: Die Feier seines 75. Geburtstags durch Verleihung des Ehrendoktors, auf Veranlassung von Th. Mommsen und Erich Schmidt, die Zuteilung des Schillerpreises. Ihn begleiten langbewährte Treue alter Kameraden und die noch immer wachsende Liebe des jetzigen Geschlechts; so konnte er sich des Goetheschen Wortes getrösten: „Was man in der Jugend wünscht, hat man im Alter die Fülle."

Dem 78jährigen nahm am 20. September 1898 ein sanfter unerwarteter Tod die Feder aus der Hand und entriß ihn wie Ziethen aus dem Busch seinen noch immer vielseitigen Entwürfen. Er hatte den Tod nie gefürchtet, nur seine Rüden, die Meute, die stückweis das Leben zerreißt und uns zögernd in die Grube hetzt. Davon ist er verschont geblieben, und so wandelt er den Seinen und allen Getreuen unter den Schatten als hochgewachsener, ungebeugter Mann, dem die blonden Locken wohl verblichen waren, aber im schönen, feingeschnittenen Antlitz ein blaues Augenpaar hell leuchtete, der frei ausschritt, ungeschwächt am Werke blieb und in den Erholungsstunden als eines der liebenswürdigsten Menschenkinder seine Umgebung bezauberte (Er. Schmidt).

Diesem ungebeugten Manne verdanken wir auch ein aufrichtendes Memento.

2. Mach dich vertraut mit dem Gedanken,
daß doch das Letzte kommen muß,
Und statt in Trübsal hinzukranken,
Wird dir das Dasein zum Genuß.
3. Du magst nicht länger mehr vergeuden,
die Spanne Zeit in eitlem Haß.
Du freust dich reiner deiner Freuden
Und sorgst nicht mehr um dies und das.
4. Du setzest an die rechte Stelle
Das Hohe, Göttliche der Zeit,
Und jede Stunde wird dir Quelle
Gesteigert neuer Dankbarkeit.

Ein schlichtes Grab deckt ihn auf dem französischen Kirchhof in Berlin, der 2000000 Kaiserstadt, deren Entwicklung von der Residenz Friedrich Wilhelms III. er mit durchlebt hatte.

Eine feine Heiterkeit hatte ihn über alltägliches Leid gehoben, ließ ihn auch am Kleinsten Freude finden, aus Giftblumen Honig saugen. Überall hörte er die Musik des Lebens und überließ es andern, sich über seine Dissonanzen zu empören. Mit jugendlicher Lebensfrische verbindet er alles verstehende Milde und weise Welterkenntnis des Alters. „Fontane ist kein Weltanschauungsdichter wie Hölderlin oder Hebbel; sein Weltbild ist nicht von besonderer Weite, seine Weltansicht nicht von besonderer Tiefe" (E. Mayne), doch immer reich ist der geistig-sittliche Gehalt seiner Werke.

Wahre Vaterlandsliebe, inneres Glück und Zufriedenheit hat er uns vorgelebt. Was brauchen wir jetzt mehr als neue, starke, bodenständige Heimatliebe, die unerschöpflichen Reichtum birgt, und innere sittliche Erneuerung, die das gute Alte bewahrt, das neue Gute nicht verstößt, so wie es sein Stechlin uns lehrt: „Ich respektiere das Gegebene, daneben freilich auch das Werdende. Denn eben dieses Werdende wird über kurz oder lang abermals ein Gegebenes sein. Alles Alte, soweit es Anspruch darauf hat, sollen wir lieben, aber für das Neue sollen wir recht eigentlich leben."

So stand er, wenn auch gern in die Vergangenheit zurückschauend, mitten drin in der Gegenwart und arbeitete mit an der Lösung ihrer schweren Fragen. Wer kann uns da besser helfen in unsern Tagen als solche Dichter wie Fontane?

Wir haben die Herrlichkeit unseres Vaterlandes von Schmerz gebeugt, von Verzweiflung auch wohl zerrissen, begraben. Nun wollen wir es machen, wie unsere Soldaten, wenn sie einem lieben Kameraden das letzte Geleit gegeben hatten. Wir wollen nun nicht immer nur traurig und verwaist rückwärts schauen. Mit alten kernigen Märschen gehen die Kriegskameraden vom Kirchhofe zurück ins werktätige Leben. So wollen wir uns auch mit neuem Mut, frischer Kraft beseelen zu rastloser Arbeit an uns für das Vaterland. Deren Quellen und Wunderborne kann uns nichts so vermitteln wie Heimatliebe und die Dichter, die uns den Heimatboden so lieb machen mit seiner lieblichen oder prächtigen Natur und der reichen Geschichte, die sich wechselvoll auf ihm abgespielt hat.

Hier wollen wir die rechte Lebenstapferkeit und Stärke gewinnen, daß wir uns mit festem Willen und frischer Kraft in den Dienst der Gegenwart, der Erneuerung des Vaterlandes, stellen können. So führte Fontane uns in Gedanken zurück in eine bessere schönere Vergangenheit und bereitet uns in Hoffnung vor auf eine neue Wiedergeburt des Vaterlandes, indem er unser Deutschtum, das in der Heimat verwurzelt ist, und echtes deutsches Staatsgefühl immer wieder betont.

Vorwärts den Blick!

Tröste dich! Die Stunden eilen;
Und was all dich drücken mag,
Auch das Schlimmste kann nicht weilen:
Und es kommt ein andrer Tag.

Wernigerode. Paul Menge.

Ein Wort zur Verständigung.

Im vorletzten Heft dieser Zeitschrift hat Herr Geh. Oberregierungsrat Dr. Engwer meine Schriften über die wissenschaftliche Forschung und über die Grundlegung der Sprachwissenschaft einer sehr eingehenden und wohlwollenden Kritik unterzogen. Der umfangreiche und gedankenvolle Aufsatz geht über den gewöhnlichen Rahmen einer Besprechung weit hinaus und enthält neben der treffenden Wiedergabe meiner Vorschläge vor allem ein großzügiges Programm künftiger Schulreform. Es wird allen drei Nebenbuhlern, den Alt- wie den Neuphilologen und ebenso den Naturwissenschaftlern

ihr Recht gelassen — vorausgesetzt, daß sie den Unterricht im Sinne einer wohlverstandenen Arbeitsgemeinschaft erteilen und mit wissenschaftlichem Geist durchdringen. So werden sie alle an verschiedenem Stoffe gleich tüchtige Menschen und Staatsbürger bilden. Es klingt etwas wie Lessingsche Versöhnlichkeit in den heftigen Streit der Meinungen.

Engwer fordert alle Philologen und ganz besonders die Sprachler auf, zu den Fragen und Vorschlägen Stellung zu nehmen. Da mag es mir vergönnt sein, als erster in die Schranken zu treten, da es ja zum guten Teil um meine Haut geht.

Zunächst seien in gedrängtester Kürze die Punkte aufgezählt, mit denen sich Engwer im großen und ganzen einverstanden erklärt.

1. Die Scheidung der Sprachwissenschaft in Sprach- und Sprechkunde. Wie in allen übrigen Wissenschaften bloße Funktionen von den Entwicklungserscheinungen zu sondern sind, so ist auch in der Sprachwissenschaft zwischen dem funktionalen Handeln, dem Sprechakt, und dem evolutionalen Ergebnis, der historisch gewordenen Sprache, ein Unterschied zu machen.

2. Unterscheidung von Beschreibung und Erklärung. Alle Wissenschaften beginnen mit der Beschreibung der Tatsachen. Die funktionelle Forschung bleibt jedoch bei der Beschreibung gesetzmäßiger Abhängigkeitsverhältnisse stehen. Die evolutionelle Erforschung aller Geschichtswissenschaften schreitet weiter zur Erklärung. An die Frage des „Wie" reiht sich also die nach dem „Wozu"; zu der Erkenntnis der Funktion tritt noch das Verständnis des Gewordenen. Die Erklärung dieser Entwicklungserscheinungen kommt durch Aufweisung der Bedingungen und Triebkräfte zustande. Aus der Erkenntnis beider Faktoren schließt man auf die Notwendigkeit der Entwicklung. Die gleiche Behandlurg aller geschichtlichen Gebiete führt zu einem wissenschaftlich vertieften Unterricht, der alle verwandten Fächer umspannt.

3. Unterscheidung von begrifflicher Bedeutung und syntaktischer Beziehungsbedeutung in der Sprachwissenschaft. Den Satzworten, also auch den Präpositionen, kommt eine selbständige Bedeutung zu. Das ist das Gebiet der Wortlehre. Dagegen hat es die Syntax mit den Beziehungsbedeutungen der Beziehungsmittel zu tun: Beziehungslehre.

4. Grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Beziehungsmittel. Die Flexion ist demnach gegenüber der Wortstellung, der Stimmodulation, dem dynamischen Akzent usw. nicht das Beziehungsmittel, sondern nur ein Beziehungsmittel neben vielen anderen. Die Wortart ist auch ein Beziehungsmittel! Es gibt fünf Wortarten.

5. Unterscheidung von synthetischer und analytischer Bildungsart der Beziehungsmittel. Formen wie *mensae, amavit* sind synthetisch, dagegen sind *à la table, il a aimé* analytisch. Wir haben es also hier nicht mit verschiedenen Beziehungsmitteln, sondern nur mit einer verschiedenen Bildungsweise der Formen zu tun.

Soweit die Übereinstimmung! Werden diese Grundsätze allgemein, von Alt- und Neusprachlern, angenommen, so folgt daraus eine Vereinheit-

lichung der gesamten Grammatik. Die Bezeichnung der grammatischen Ausdrücke ist dann nicht mehr schwer. Für die Schule bedeutet diese Einigung eine weitgehende Entlastung.

Sodann einige strittige Punkte.

1. Engwer ist auch der Meinung, daß die begriffliche Bedeutung sich immer mehr abschwächen und zur bloßen Beziehungsbedeutung werden kann; so hat *à* in *à la table* = dem Tische nur noch Beziehungsbedeutung und keinen begrifflichen Sinn. Es entspricht also *mensae* und hat nicht mehr den Sinn *zu, nach, an.* Wenn nun Engwer Bedenken äußert, ob *il va venir* reines Futurum ist, ob der Artikel in *l'or* gar keine begriffliche Bedeutung hat, so gestehe ich zu, daß es zuweilen überhaupt nicht zu entscheiden ist, wie weit die Abschwächung der begrifflichen Bedeutung zur bloßen Beziehungsbedeutung zu einer bestimmten Zeit und selbst in einem bestimmten Fall fortgeschritten ist. Sprache ist ja Leben, Neuschöpfung und Vergehen. Was *il va venir* anbetrifft, so ist es gegenüber *liviendra* eine bestimmte Aktionsform des Futurums.

2. Die leidige Frage: Was ist ein Satz? Mir ist gewiß ein Fehler untergelaufen, wenn ich in der Satzdefinition das Wort „Satz" wieder aufgenommen habe. Ebenso ist unbedingt zuzugestehen, daß die Definition Wundts, wenn sie von allen offenbaren Irrtümern gereinigt wird, etwas sehr Verlockendes hat. Die Bestimmung des Satzes als „sprachliche Gliederung einer Gesamtvorstellung" ist allerdings sowohl für die evolutionelle als auch für die funktionelle Forschung schlechthin zu gebrauchen, falls man dabei nun wirklich nicht übersieht, daß Gliederung einmal das Ergebnis und dann auch der Akt der Gliederung sein kann, also das Gegliederte und das Gliedern. Diese Definition ist auch für die Schule zu gebrauchen. Was die funktionelle Forschung, die Sprechkunde, im besonderen anbelangt, so wird man im Auge zu behalten haben, daß die Gliederung in der Aussonderung der Begriffsworte sowie in ihrer Bindung durch Beziehungsmittel geschieht.

Immerhin wird man für die evolutionelle Forschung, für die Sprachkunde, eine Fassung erwarten, die das historische Ergebnis der Gliederung — Begriffsworte und Beziehungsmittel — enthält. So könnte man kurz und bündig sagen: Der geschichtlich gewordene Satz ist die Gesamtheit der in Beziehung gesetzten Begriffsworte. Daran würde gleich eine Einteilung der Grammatik anknüpfen können.

3. Schließlich die Streitfrage, ob der Satz oder das Wort das Primäre sei. Unklarheiten in dieser Hinsicht haben allerdings in der methodisch-didaktischen Literatur recht viel Unheil gestiftet! Vielleicht ist die Entscheidung die: man hat wieder zu unterscheiden a) den gesprochenen Satz und b) den historisch gewordenen Satz.

a) Im Falle des gesprochenen Satzes ist die Gesamtvorstellung das erste, es folgt die mehr oder weniger unbewußte Aussonderung der Begriffsworte und dann ihre Bindung im Satz mit Hilfe der Beziehungsmittel. Im allgemeinen werden sich diese Vorgänge recht durchkreuzen.

b) Im Falle des historisch gewordenen Satzes ist wohl zu unterscheiden die ontogenetische und phylogenetische Forschung. Das sprechen lernende Kind findet den Wortvorrat sowie die Satzfügung vor und wächst allmählich in diese geschichtlich gewordenen Kulturgüter hinein. Für die phylogenetische Forschung steht es wohl ähnlich wie mit dem Ei und dem Huhn. Wer will sagen, was früher war? Wir werden diese Frage also ganz zurückstellen müssen.

Vielleicht ist es nicht unbescheiden, wenn ich auch meinerseits zur Stellungnahme zu allen diesen Schwierigkeiten der Sprachforschung auffordere. So würden sich auch die Freunde dieser Zeitschrift zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammenfinden. Handelt es sich doch um die grundlegenden Fragen, die uns immer wieder in der Theorie und in der Praxis des Unterrichts begegnen.

Berlin-Reinickendorf. E. Otto.

Der Lehrplan für den Lateinunterricht an Oberrealschulen von 1918[1]).

Am 4. April 1913 ist ein Erlaß über den Lateinunterricht an Oberrealschulen erschienen, der schon lange herbeigesehnt worden ist und sehr viel berechtigte Klagen über dieses Fach hat verstummen lassen. Unglücklicherweise ist ja schon lange der Mangel an lateinischem Unterricht als das Kennzeichen der Real- und Oberrealschulen hingestellt worden, und leider trägt die Zeitschrift für Realanstalten heute noch den Titel „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen", trotzdem schon seit einem Jahrzehnt auch in vielen Oberrealschulen Lateinkurse gegeben wurden. Letzteres sehen ja viele Freunde der Realschulen als einen Fehler an. Ursprünglich hatten auch die Realanstalten keinen Lateinunterricht, aber seit durch den berühmten kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900 die Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten erreicht worden war, stellte sich mehr und mehr das Bedürfnis heraus, den Schülern schon während der Schulzeit Gelegenheit zu geben, diejenigen Lateinkenntnisse sich zu erwerben, die sie für das Studium nötig hatten. An vielen Oberrealschulen wurden deshalb — ähnlich wie am Gymnasium englische — lateinische Kurse eingerichtet. Aber während den Gymnasiasten über den erfolgreichen Besuch, lediglich auf Grund des Urteils des Fachlehrers, ein Urteil über ihre Leistung in das Reifezeugnis eingetragen wurde, war dies den Oberrealschülern, die Latein lernten auffälligerweise nicht zugebilligt worden. Der Unterricht galt als Privatunterricht, und das besondere Zeugnis des Direktors über den erfolgreichen Besuch des Kursus war kein amtliches Zeugnis, wie das Reifezeugnis. Infolgedessen ließen viele Universitätsprofessoren dasselbe zur Zulassung für das Seminar nicht gelten. Mit Recht betrachteten die Freunde der Realanstalten diese verschiedene Behandlung als Unrecht und wünschten eine Änderung dieses unerquicklichen Zustandes, der offensichtlich eine schwere Benachteiligung der Oberrealschulen war. Durch den Erlaß ist nun der Latein-

[1]) Dieser Aufsatz ist schon vor längerer Zeit eingesandt worden, konnte aber nicht eher gebracht werden. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben die Richtigkeit der Darlegungen bewiesen.

unterricht wahlfreier Unterricht — ebenso wie das Englische am Gymnasium — geworden, und das Urteil über die Leistungen im Lateinischen wird in das Reifezeugnis aufgenommen — ebenso wie das über das Englische im Gymnasium —. Allerdings besteht noch ein großer Unterschied zwischen dem Gymnasium und der Oberrealschule. Der Gymnasiast, der Englisch lernt, braucht keine Schlußprüfung abzulegen, der Oberrealschüler aber muß jetzt eine schriftliche und mündliche Schlußprüfung machen. Wenn ich auch diese Bestimmung des neuen Erlasses für richtig und wertvoll halte, so frage ich mich doch, warum wird der Gymnasiast hierin besser behandelt wie der Oberrealschüler? Oder wird die Bestimmung über das Englische gerechterweise auch geändert werden?

Freuen wir uns zunächst über die Tatsache, daß der Unterricht im Latein jetzt als wahlfreies Fach betrachtet und sein Ergebnis in das amtliche Reifezeugnis eingetragen wird. Damit ist schon viel erreicht. Nun kann und darf kein Universitätsprofessor einen Oberrealschüler von der Teilnahme am Seminar zurückweisen, weil ihm das bisherige Zeugnis nicht genügte. Früher war das ja recht unangenehm, aber noch nicht so schlimm, weil die Prüfungsordnung nicht die Teilnahme an den Seminarübungen unbedingt verlangte. In der neuen Prüfungsordnung wird sie aber gefordert, und es ist deshalb sehr viel wert, daß den Oberrealschülern jetzt keine Schwierigkeiten mehr gemacht werden können.

II. Das Wichtigste an dem Erlaß ist aber die Aufstellung eines festen Lehrplans. Bis jetzt trieb fast jeder Lehrer den Unterricht in anderer Weise. Der eine — und das waren wohl leider sehr viele — trieb fast gar keine Grammatik und legte gar keinen Wert auf Sicherheit in den Deklinationen und Konjugationen sowie auf die Kenntnis eines Vokabelschatzes — denn er hielt das für öde Paukerei —, sondern las möglichst viele Schriftsteller, der andere wieder legte auch Wert auf eine sichere Grundlage und begnügte sich mit Caesars „Bellum Gallicum". Da war es denn kein Wunder, daß die Leistungen sehr verschieden waren. Auch ist es keineswegs verwunderlich, daß viele Universitätsprofessoren infolge dieser Ungleichmäßigkeit nichts auf das besondere Zeugnis des Direktors gaben. Es war daher sehr richtig, daß aus den Kreisen der Oberrealschule selbst hiergegen angekämpft und eine Lösung der Frage angestrebt wurde. Herrn Oberrealschuldirektor Dr. Ellenbeck in Gummersbach und Herrn Studienrat Schmidt-Mancy in Krefeld gebührt wohl das Verdienst, daß sie die Frage in Fluß gebracht und den Erlaß herbeigeführt haben. Nach dem Lehrplan von 1918 müssen in O II ein ganzes Jahr lang (zwei Stunden wöchentlich) im Anschluß an ein Lehrbuch die Deklinationen und Konjugationen — unter Ausschluß aller Seltenheiten — sowie die am häufigsten vorkommenden Konstruktionen des Satzbaues (A. c. J, Partizipialkonstruktionen, konjunktionale Nebensätze) durchgenommen und eingeübt werden, wobei auch Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische vorgesehen sind, damit die Grundlage fest und sicher eingeübt wird. Möge dies von allen Lehrern beachtet werden!

In U I sollen die wichtigsten Casus-, Tempus- und Modusregeln an Musterbeispielen oder durch Ableitung aus dem Lesestoff abgeleitet werden und ca. 100 Kapitel aus Caesar „Bellum Gallicum" (etwa I 1, 30—54 II 15—28 IV 1—3 V 8—23 VI 11—28 VII 69—90) gelesen werden.

In O I sollen schwierige syntaktische Regeln (indirekte Rede und Fragesätze) sowie stilistische und synonymische Feinheiten gelegentlich des Lesestoffes durchgenommen werden. Gelesen werden sollen: leichtere Abschnitte aus einer Rede Ciceros, aus Livius, Tacitus oder Florus. Daneben können, wenn der Klassenstandpunkt der Schüler und die Zeit es zulassen, auch Teile von Ovid, Vergil und Horaz durchgenommen werden.

Im großen und ganzen kann man sich über den Lehrplan für O II und U I nur freuen. Ich wünschte nur, daß die Casuslehre schon in O II im Anschluß an das Lesebuch eingeübt würde und verstehe nicht, daß die indirekte Rede erst für O I vorgesehen ist. Bei der Lektüre von Caesar (z. B. I 30—54) muß man sie doch durchnehmen.

Dagegen halte ich es für unmöglich und für zu weitgehend, in O I Cicero, Livius und Tacitus zu lesen. Als Lehrziel ist in dem neuen Erlaß aufgestellt „Einführung in das Verständnis leichterer lateinischer Schriftsteller". Kann man Livius und Tacitus zu den leichteren Schriftstellern rechnen? Können Oberrealschüler Schriftsteller lesen, die im Realgymnasium und Gymnasium erst in Prima gelesen werden? Wenn es wenigstens hieße Cicero oder Livius oder Tacitus! Ich gestehe offen, es wäre mir lieber gewesen, wenn noch IV 4—19 V 38—54 VII 36—53 aus Caesar verlangt würde und dann nur noch ein anderer Schriftsteller, Cicero oder Livius Buch 22 teilweise, oder Teile von Ovid oder Vergil.

III. Sehr bedeutungsvoll sind auch die neuen Bestimmungen über die Zulassung der Schüler und die Methodik des Unterrichts. Bisher wurde vielfach jeder nach O II versetzte Schüler zugelassen; der Kursus begann manchmal mit 30—40—50 Schülern. Es war ganz unmöglich, mit einer solchen Masse etwas zu leisten, zumal der Unterricht Privatunterricht war. Jetzt ist angeordnet, daß nur bessere Schüler zugelassen werden sollen. Früher blieben manche Schüler drei Jahre im Unterricht, auch wenn sie nichts lernten, in der Hoffnung, doch noch im letzten Vierteljahr sich das Zeugnis erringen zu können; jetzt werden die Schüler, deren Leistungen nicht befriedigen mit Recht von der Teilnahme in der nächsthöheren Klasse ausgeschlossen.

Wie schon erwähnt wurde, müssen die Schüler beim Abgang eine mündliche und schriftliche Prüfung ablegen, in der sie Sicherheit in der Elementargrammatik, zureichende Vokabelkenntnis und Verständnis nicht zu schwieriger Schriftsteller nachweisen müssen.

Endlich weist der Erlaß mit Recht darauf hin, daß der Lateinunterricht stets Anknüpfung an die neueren Fremdsprachen suchen soll, daß dies aber nur dann möglich und erfolgreich geschehen kann, wenn der französische Unterricht sicheres grammatisches Wissen und Können vermittelt hat. Hoffentlich wird die Gegnerschaft mancher Realanstalten gegen jeden grammatischen Betrieb immer mehr schwinden!

Der neue Erlaß über Lateinunterricht bedeutet also einen großen Fortschritt und wird dazu dienen, manche berechtigte Klage über den bisherigen Betrieb verstummen zu lassen. Wir sind daher der Unterrichtsverwaltung für diesen Erlaß zu Dank verpflichtet, hoffen aber, daß die kleinen Schönheitsfehler an ihm mit der Zeit noch beseitigt werden.

Cassel. Fritz Ehringhaus.

Turnen, Spiel und Sport, im Lichte der Gegenwart.

Ist über dieses Thema noch immer nicht das letzte Wort gesprochen? Was kann der Autor, so wird mancher sich fragen, über den Inhalt und das Verhältnis der drei Begriffe zueinander Neues vorlegen?

Als ob wir, antworte ich, im Hinblick auf die Draußenwelt behaupten dürften, an der Grenze des Friedens, an dem Idealziele des vierfachen F. angelangt zu sein! Und wird sich das Sehnen nach Einheit in absehbarer Zeit überhaupt erfüllen? Gerade gegenwärtig zeigen sich wieder häßliche Unstimmigkeiten innerhalb der Turnerschaft und der Sportverbände. Gewiß, letzten Endes wollen alle dasselbe, aber über das „Wie" teilen sich die Wege, und weshalb soll es wohl hier glatter hergehen als auf anderen heimischen Gebieten der Volksbildung? In Deutschland ist jeder erzogen, jeder will erziehen, jeder hat sich eine Meinung gebildet, und jeder hält die seinige für die richtige. Mancher mag das gern hören, aber es ist auch der Weg, auf dem der „deutsche Michel" sich heranbildet.

Vor allem aber bleibt zu bedenken, daß die körperliche Jugendertüchtigung ein Teil des Kulturlebens im großen ist und sich dem anzupassen hat, „immer ist sie nur zeit- und volksgemäß zu treiben, nach den Bedürfnissen von Himmel, Boden, Land und Volk" sagt Jahn. Damit erklären sich mancherlei Wandlungen, die sich nach dem Weltkriege zu entwickeln beginnen.

Uns soll die Drei als Glückszahl gelten; wir möchten die Federkraft unseres Jungdeutschland nicht lähmen sondern beleben, die Begriffe also nach dem, was sie bieten und wollen, nicht trennen, sondern versöhnen. So verlangt es die Pflicht und das Wesen der Sache.

Vom geschichtlichen Standpunkte ist ja Turnen, Spiel und Sport eins. Der alte Jahn würde sich im Grabe herumdrehen, wenn er von der Teilung der Nachfahren hörte. Für ihn gab es nur ein Wort „Turnen"; es umfaßte alles.

Er, der Mann mit der Blickschärfe und dem abgeklärten Wirklichkeitssinn, knorrig, aber kernhaft gediegen, bewährte sich als Meister im Sammeln aller sanften und derben Bildungsmittel, die er für seine von hoher Begeisterung getragenen Ziele brauchte. Nichts ließ er sich entgehen; man darf wohl behaupten, daß in dem Lehrstoff unserer Zeit kaum etwas zu finden ist, dessen feinere Wurzelfaser nicht schon im Jahnschen System sich nachweisen ließe. Er konnte aber nicht zugleich Ordner sein. Die Arbeit blieb Späteren überlassen und vollzog sich nicht ohne Stockungen und Irrungen. Es soll auf die Turnsperre hingewiesen werden; vor allem aber auf den allmählich sich anbahnenden Wechsel in den Grundanschauungen.

Jahn galt das Turnen als Selbstzweck; letztes Ziel: Ertüchtigung und Wehrbarmachung der Jugend. Für seine Parteigänger, wie Eiselen, seine Schüler und Mitlehrer, Pestalozzi, Spieß sank es vielfach zur Brauchkunst herab. Alle Betätigungsmöglichkeiten aus dem Berufsleben der verschiedenen Arbeitskreise sollten berücksichtigt werden, woraus sich naturgemäß eine solche Fülle von Übungsformen ergab, daß die leiblichen Organe nicht zu ihrem Rechte kamen, während anderseits das Gehirn über Gebühr belastet wurde. Nach der Turnsperre erscheint als Stückwerk des Jahnschen Erbes das Gerät- und Hallenturnen im Verein mit den gewiß findig erdachten, aber durch zu kleinliche Verkettung sinnverwirrend wirkenden Aufgaben des Spießschen Planes.

Da kamen die Einheitskriege von 1864, 1866, 1870/71. Der gewaltige Erfolg im Felde zog eine Verjüngung der Massen nach sich. Wie stets zu Zeiten wo der Volksgeist, in seinen Tiefen erregt, sich willig in den Dienst des Ganzen stellt, rührte sich jung und alt, reich und arm, dabei begannen Erinnerungen zu erwachen und ihnen entsprechend hochgespannte Forderungen aufzuquellen.

Die Freilichtgymnastik in der Form des Bewegungsspieles verlangte ihr Recht, begegnete aber, wie man sich erinnert, zunächst einem beharrlichen Widerstande seitens der einseitigen Turnerkreise. Erst die entschiedene Stellungnahme der Staatsbehörden (Minister von Goßler) und das kraftvolle Einsetzen des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele unter Emil von Schenckendorff ließ ein Wertgut des Jahnschen Sammelstoffes zu neuem Leben erwachen. Nun sprach man von Turnen und Jugendspiel. Aber wehe dem, der das Wort „Sport" laut werden ließ; dem Turnen gegenüber war es zu einem Schlagwort geworden und wie alle Schlagwörter Mißdeutungen ausgesetzt. Der Sportler galt als Schwärmer, Ausländer, Jugendverderber usw.

Und so gingen wiederum Jahre ins Land. Das Freilichtturnen trug Früchte Ein natürliches Bedürfnis des Sichmessens, des Kräftevergleichs ließ aus dem anregungs- und stimmungsarmen Schulspiel den sinn- und muskelspannenden Wettkampf, wo erst der Meister sich aus der Masse zu erheben vermag, entstehen. Zu dem Landturnen gesellte sich das zu Wasser in seinen Steigerungen bis zur stahlharten Arbeit der Regatta. Für die neuen, weit über die enge Ummauerung des Turnplatzes ausgreifenden Übungen mußte ein Sammelbegriff gefunden werden: Das Wort „Sport" fand Gnade bei der Allgemeinheit.

Wenn wir also hier von Turnen, Spiel und Sport reden dürfen, so wissen wir, daß Anfeindungen aus den Leserkreisen nicht mehr zu befürchten sind. Warum auch? Der maßvoll Prüfende muß zugeben, daß die Fülle des Jahnschen Übungsstoffes nicht beeinträchtigt wird, sondern sich zu gliedern und ordnen beginnt. Wird er's nicht begrüßen?

Eine kurze Vorbemerkung über den Wortinhalt! — Turnen und „Arbeit" schlechthin sind vielfach nur begrifflich verschiedene Dinge: Ein Junge, der die Leiter besteigt, um Äpfel zu pflücken, arbeitet; tut er dasselbe, sich im Klettern zu üben, turnt er; springst du als Botengänger, einen Fußweg abzukürzen, über Erdwall und Graben, dann arbeitest du, in der Hindernis-

bahn darfst du dich bei gleicher Verrichtung Leichtathlet nennen; Leute die da „konkurrieren", um ihr tägliches Brot zu verdienen, arbeiten; solche, die „zusammen ablaufen", den Siegerkranz zu erringen, treiben Kampfspiele; jener Krieger, der die Siegesnachricht von Marathon nach Athen zu bringen hatte, war ein Bote, der neuzeitliche Marathonläufer im Stadion ist ein Sportsmann.

Leider hört man noch immer von Alltagsmenschen, die ihr Turnziel vorerst oder allein in der Erwerbung von Muskelpolstern und hartknochigen Fäusten, wohl auch in zäher Marschausdauer erblicken; hätten sie recht, würde man den stämmigen Kofferträger oder den Landbriefboten um ihre turnerischen Meisterleistungen beneiden können. Vor solchem Banausentum gilt es sich frei zu machen.

Der bittere Ernst des Weltkrieges hat die Erziehungsgrundsätze langer Jahre scharf unter die Lupe genommen und den Schleier von den Augen gezogen, das zu erkennen, was man unter klassischer Gymnastik zu verstehen hat. Idealgestalten sind nur zu schaffen, wenn die Bildung sich in zwei große gleichberechtigte Gebiete zerlegt: Schulung des Geistes und Körpers! Damit ist der Augenblick gekommen, einer Prüfung der Arbeitsmethoden näher zu treten.

Unsere Lernschule will der Jugend einen gewissen Grad geistiger Reife verschaffen, einen gebildeten Menschen mit klarem Blick und gesundem Urteil in die Welt schicken, der den an ihn herantretenden Aufgaben gewachsen ist. Ihr stehen im Unterricht Mittel zur Verfügung, die die Probe langer Jahrhunderte bestanden haben: Sprachen, Geschichte, Mathematik, Naturkunde usw. Ein jedes „Fach" hat seine eigenartig bildende Kraft; alle zusammen führen zu einem harmonischen Abschluß, wie die Einzelinstrumente der Musik zu einem harmonischen Tonkörper.

Liegt es nicht ähnlich auf dem Gebiete der Gymnastik, womit nicht gesagt sein soll, daß ihr Betrieb denselben Zeitanspruch erheben dürfte. Dem Sprachunterricht ließe sich das exakte Turnen gegenüberstellen, der Geschichte das Spiel, das ja seinen Inhalt dem friedlichen und unfriedlichen Leben der Völker entnimmt, der Natur- und Erdkunde das Wandern zu Lande und zu Wasser.

Zu planmäßigem Aufbau, gegenseitige Wertschätzung vorausgesetzt, sollen auch diese Fächer einer Ertüchtigung zustreben, die in ihrem gesunden Kern der Reife auf wissenschaftlichem Gebiete würdig sich zur Seite stellt, — und die dem Schüler auch bei seinem Übertritt in die Öffentlichkeit zu bescheinigen wäre. Denn das muß hier gesagt werden: Der Reisepaß, den unsere Schule ausstellt, bevorzugt offensichtlich die Gehirn- und Verstandeskräfte. Als ob Eltern und Schüler nicht auch auf einen wohlbegründeten Ausweis über körperliche Fertigkeit Anspruch hätten, ein Gutachten über praktischen Blick, Anstelligkeit, selbständiges Handeln: Anlagen, die dem hiermit beglückten Jüngling manch gangbaren Weg auf dem weiten Arbeitsfelde öffnen könnten!

Hier entsteht die Frage: Welches Gesamtziel hat die gymnastische Erziehung sich zu stellen? Wir überlassen die Antwort dem Altmeister Jahn: „sie soll die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wiederherstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Überfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das notwendige Gegengewicht geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und angreifen."

Jede Art des beruflichen Lebens treibt je nach den Aufgaben, die es stellt, zu einer gewissen Einseitigkeit und körperlichen Verbildung. In der Regel prägt sich diese so bestimmt aus, daß nicht viel Scharfblick dazu gehört, aus ihren Erscheinungsformen den Beruf zu erkennen. Wer getraut sich nicht, den Landwirt vom Gelehrten, den Bäcker von Schneider usw. zu unterscheiden? Einseitigkeit bedeutet Bevorzugung einzelner Organe zum Schaden anderer. Solange es im Leben Arbeitsteilung gibt, läßt sie sich nicht beseitigen; ohne sie würden Höchst- und Meisterleistungen auf dem Gebiete der Wissenschaft, Kunst, des Gewerbes usw. unmöglich sein. Deshalb wäre es eitle Liebesmüh oder Vermessenheit, gegen sie mit dem Schwerte der Vernichtung vorgehen zu wollen oder sie auch nur zu bespötteln wie etwa jener Eisläufer es tat, der dem Violinvirtuosen Professor Joachim gesagt haben soll: „Herr Professor, Sie meinen wohl, das Schlittschuhlaufen wäre so leicht wie das Violinspielen!" — Aber Pflicht ist es, diesem Hange zur Einseitigkeit feste Schranken zu setzen. Es muß das der Jugend anerzogen und zu so klarem Bewußtsein gebracht werden, daß die Wirkung sich über die Grenzen der Schule hinaus erhält. An Vorbildern nach der guten wie schlimmen Seite fehlt es nicht. Männer wie Goethe, Bismarck, Wilhelm der Große, Moltke erhielten sich bei vernunftmäßiger Selbstzucht bis ins hohe Greisenalter gesund und arbeitstüchtig, während unser Schiller, der seinen Körper knechtete, im besten Mannesalter aus dem Leben schied.

Im folgenden sollen unsere gymnastischen Disziplinen nach ihrer zuerst physischen dann ethischen Eigenart geprüft werden. Jedes „Fach" hat seinen besonderen Bildungswert. Das Turnen im engeren Sinne will Muskeln und Sehnen stählen, Geschicklichkeit, das heißt Wirtschaften im Kräfteverbrauch, aneignen. Das Spiel sorgt für Lockerung des Beinwerkes im freien Tummeln und Blickschulung in die Weite; Wandern zu Land und Wasser durchlüftet Lunge und Herz, der Sport träniert alle Organe bis zur Höchstspannung. — Und nach der ethischen Seite: Die Turnschule als Staat im Kleinen fordert — im Gewande der Freude und Kameradschaft — Zucht und Ordnung, erzieht zum Gehorchen und Befehlen; das Spiel führt auf dem Wege der Selbstentfesselung und -fesselung nach dem Grundsatz „immer strebe zum Ganzen" zum edlen Freiheitsgenuß; der Sportler treibt, wie das Volk in der Stunde des Krieges, zum höchsten Krafteinsatz und erhebt den Willen zur vollen Herrschaft über den Leib. Aber er kennt nicht die schlimmen Seiten des Krieges, nicht in der Vernichtung des Gegners sieht er sein Ziel, vielmehr reicht er ihm, der sich zur Kräftemessung bereitstellte, im Siege die Hand ritterlicher Kameradschaft.

Jedes Gebiet hat unter normalen Verhältnissen seinen bildenden Wert, wer sich nur auf einem betätigt, verwendet gegen die „verloren gegangene Gleichmäßigkeit" also gegen Einseitigkeit, einseitige, „homöopathische" Mittel, und doch kann das eine der Zeitlage besser dienen als das andere.

Der Feinde Übermacht hat uns die allgemeine Wehrpflicht genommen, mit ihr die Pflanzstätte, die aus kleinsten Mitteln bei peinlicher Pflege wunderbare Früchte aufzuziehen verstand und verstehen mußte, weil auf ihr die schwerste Verantwortung lastete. An die Turnschule richtet sich heute der Weckruf! Denn auf sie zuerst hat die Verantwortung sich übertragen. In der Verbindung des Körperlichen mit dem Geistig-Sittlichen soll sie sich innerlich veredlen: die Kunstturnerei soll sich in echte Turnkunst umwandeln; aus der Heeresschule soll die Lehre gezogen werden, daß Gewissenhaftigkeit in den Elementen allein den Aufstieg zum Großen verbürgt.

Als ob wir das nicht wüßten, höre ich sagen. Aber wie ist's mit dem Tun? Ein Blick in eine, zwei, drei usw. Turnstunden mag es veranschaulichen. Eine recht leichte Barrenübung soll gemacht werden: Straffes Antreten (Stellung!) drei Meter vor der Barrengasse; elastischer Anlauf zum Sprung in den Streckstütz; Schwung durch die Barrengasse zum Grätschsitz vor den Händen in Muskelspannung von der Zehe bis zum Scheitel; flottes Loslösen vom Gerät mit Schwung zur Kehre über den rechten Holm; Niedergehen und Seitstrecken der Arme (wie der Vogel aus der Luft) zur tiefen Kniebeuge, leicht federnde Streckung zur schneidigen Schlußstellung. Rechtswendung zum Abgang. — Die an sich leichte Aufgabe umfaßt neben der „Stellung" eine Lauf-, Kletter-, Schwung- und Freiübung. Der Lehrer hat sie schulgerecht vorgemacht, und der Schüler? Er läßt lässig sein Herantreten in eine laufartige Bewegung zum Gerät übergehen, gewinnt den Streckstütz und den Grätschsitz, benutzt den Barren kurze Zeit mit hängenden Unterschenkeln als Sitzgerät, macht sich nicht ohne Mühe von ihm frei, sinkt nach einem der Kehre ähnlichen Überschwingen in die Kniebeuge, aus der er sich in den Abgangsschritt fallen läßt — mit dem Bewußtsein, seine Turnerpflicht erfüllt zu haben! In Wirklichkeit hat er die Übung zur Karikatur herabgewürdigt. — Wie der Sprachlehrer den jugendlichen Geist in der feinen Unterscheidung der Tempora und Modi schärft, so gilt es auch hier Imperfektes in Perfektes zu verwandeln. Deshalb soll der Junge kurz und bestimmt hören: Deine Leistung ist Fuscherei! In dem Zuck und Ruck der Stellungnahme drückt sich Taktgefühl, Achtung vor der Aufgabe aus, in der Kletterübung Willenszucht, Selbstmeisterung, Arbeitsfreude, im Schwung, Sitz und Stand Verständnis für Formenschönheit und klassisches Ebenmaß und in der ganzen Aufgabenlösung abgeklärtes Urteil über Übungsinhalt und -zweck. Das sind die sittlichen Bildungselemente, die Imponderabilien, ohne die der Leistung das Nährsalz fehlt. Wie heißts im „Faust"?

> **Wer will was Lebendig's erkennen und beschreiben,**
> **Sucht erst den Geist herauszutreiben,**
> **Dann hat er die Teile in seiner Hand,**
> **Fehlt leider nur das geistige Band!**

Der Fachmann weiß, daß das aufgerollte Bild in allen Gebieten des Betriebs in dieser oder jener Verbindung leider gar zu oft wiederkehrt. Übertreibung wird der Kundige mir nicht vorwerfen!

Und nun vor dem Abschied vom Turnplatz noch ein Geleitwort: Das Turnen wahre im Hinblick auf seine ernsten Aufgaben entschieden seine Rechte und Pflichten, vor allem gegenüber sinnloser Spielerei. Es halte Maß in seinen Ansprüchen, sehe zuerst sein Ziel in peinlich sorgfältiger, gleichmäßiger Ausbildung der ganzen Masse bis zu erreichbaren Grenzen. nicht in der Züchtung von Gipfelturnern und Rekordjägern, nicht in der Veranstaltung von blendendem Schauturnen mit Ausschluß der Schwächlinge und Drückeberger[1]).

Das A und O des Betriebes ist die Grundstellung, die Haltung; sie birgt hohen Bildungswert in sich, denn sie kehrt in allen Übungsformen wieder, wird aber dann erst zur anderen Natur und hat mit durchschlagender Wirkung zu rechnen, wenn sie im Verkehrsleben des Schulganzen Platz gewinnt. Dort schützt sie vor Gespreiztheit, saloppem Gebahren, zeigt Takt, Bescheidenheit, kurz „die gute Kinderstube". Einem jeden Jugendbildner möge es vorbehalten bleiben, in diesem Sinne als Erzieher und Turnlehrer zugleich zu wirken, denn erst dann kommen wir dem Ideal klassischer und zugleich praktischer Gymnastik näher.

Suchen wir nun den Spielplatz auf! Hier sehen wir unsere Aufgabe darin, die Betriebsarten nach Wert und Inhalt zu prüfen. Von den Kindergartenspielen kann abgesehen werden. Im amtlichen Lehrplan vom 18. April 1918 wird für die reifere Jugend vorgeschrieben: Barrlauf, Schlagball als Sommer-, Jäger und Fußball als Winterspiel. Unterstreichen möchten wir die ersteren, durchstreichen den Fußball.

Dieses Spiel hat die Alleinherrschaft im Feldzugsleben auf den Plätzen hinter der Front gehabt. Der Feldgraue hat ihm bei der Rückkehr in die Heimat die Zuneigung bewahrt, und sein Beispiel wirkt packend auf den Nachwuchs, leider vielfach zum Schaden des Heimischen! Man spricht von Fußballseuche. Sportlich ist es die Kampfart derber und kernhafter, vollblütiger Naturen. Es hat das Zeug in sich, Leidenschaften zu erwecken, weil es reich ist an spannenden Augenblicken und erhitzenden Szenen. Im Wettkampf hat das ununterbrochene Stürmen mit dem Ringen in zweimal 45 Minuten etwas Überreiztes und damit gesundheitlich Bedenkliches, denn es pumpt die Kräfte aus bis zur Erschlaffung. Fußtritt und Kopfstoß, beide dem Kampfleben der Tierwelt entnommen, zeigen einen Stich ins

---

[1]) Schauturnfeste sind Paraden für das Auge mild und wohlwollend urteilender Gäste Als festliche Veranstaltungen sind sie sicher vortrefflich geeignet, für den laufenden Unterricht aber von nur mittelbarem Werte, unter Umständen sogar störend! Wir brauchen ernste und regelmäßig wiederkehrende Besichtigungen vor beauftragten Fachmännern. Inwieweit die neuerdings in Aussicht genommene Prüfung sich bewähren wird, bleibt abzuwarten. Ein Versuch ist soeben gemacht; leider war die Anlage ungewöhnlich und befremdend; die Ausführung zeigte Spuren der Überhastung, hie und da auch Neigung zu theatralischem Effekt.

Niedrige, Gemeine und tragen das Gepräge des Undeutschen, Weithergeholten. Den Gesamtcharakter des Spiels liest der Beobachter aus den Mienen der Spieler. Kommen Ethik, Ästhetik und edle Gymnastik aber nicht zu ihrem Rechte, dann ist das Gelände der Schule für die Übenden zu gut; sie mögen dort sich Platz suchen, wo man im Sport Menschliches und Tierisches zu verbinden liebt.

Wie ganz anders liegen die Verhältnisse beim Schlagball; er ist unserer Jugend sozusagen auf den Leib zugeschnitten. Was Jahn behauptet: „Die richtige Vertreibung von Last und Rast gewährt die Dauerkraft" trifft hier zu. Der Platz zeigt fesselnde, lebenswahre Gruppierungen. Im Schlagen, Werfen, Fangen des Balles erscheinen Turnerbilder in ewig wechselnder Haltung. Der Läufer bildet sich in der Gefahr, vom feindlichen Wurfgeschoß getroffen zu werden, zu einem Meister scharfsinniger Berechnung aus. Seine Bahn zeichnet die Windungen einer formenreichen Arabeske mit anmutenden Ausschmückungen. Jetzt springt er, dem Ballwurf auszuweichen, hoch, dann wirft er platt sich nieder, wiederum reckt er sich empor, um gleich dem Olympiakämpfer zum Ziele zu hasten. Hat er dies erreicht, dann lohnt ihn die Rast, das Behagen ruhigen Ausblickens auf das Kampfgewoge und damit verbundener Selbstbelehrung, bis ihn die Pflicht ruft, das Schlagholz von neuem zu schwingen. Hier ists, wo der Freund ebenmäßiger Formen und edler Jugendlichkeit halt macht und seine Rchnung findet. Und die Spieler finden sie auch, denn der Kampfplatz weist jedem Teilnehmer und Organ seine Aufgabe zu und ist deshalb durchstrahlt von Frohsinn, durchglüht von Pflichtgefühl im Ganzen und für das Ganze. Seine Krönung aber findet die Leistung in jener wohligen Müdigkeit am Schluß und nach der Heimkehr, in der fühlbar die Organe Zeit finden zu gesundender Auffrischung und stimmungsvoller Erinnerung.

Neben dem Schlagball verdient Barrlauf und Faustball rühmliche Erwähnung und warme Empfehlung um so mehr, als beide die bescheidensten Ansprüche an den Platz, das erstere Spiel auch an Gerätschaften stellen. Auch Schleuder- und neuerdings Handball haben sich viele Freunde erworben, letzteres als Konkurrent des Fußballs.

Zum Schluß noch eine kurze Betrachtung der wassersportlichen Übungen, des Schwimmens und Ruderns. Sie stellen das Turnen im Wasser dar und verhalten sich zueinander wie die Freiübungen zu denen am Gerät. In dieser Verbindung bieten sie die Werte der Turn- und Spielschule, verschmelzen pangymnastisch die Regeln der Zucht und Ordnung mit denen der Freiheit. Es hieße Wasser in die Spree gießen, wollten wir das im einzelnen nachweisen. Das Schwimmen sollte, soweit es eben örtliche Verhältnisse erlauben, dem verbindlichen Stoffe der Lehrpläne angegliedert werden. Es gibt — abgesehen von seiner rein praktischen Bedeutung — dem so wichtigen Baden erst den gesundenden Wert; denn der tiefere Temperaturstand des Wassers bedingt flotte Bewegung. Überdies stellt es an die natürliche Veranlagung geringe Ansprüche, da es sich im wesentlichen darum handelt, den Menschen an den Übergang aus der senkrechten Stellung

der Körperlängslinie in die wagerechte zu gewöhnen. Alle Tiere, denen dieser Vorgang erspart bleibt, können von Natur schwimmen.

Im Rudern stehen sich noch immer die Vertreter des Renn- und Wanderruderns gegenüber. Wir dürfen und müssen hoffen, daß gegenseitige Wertschätzung und die aus gesunder Beurteilung der Verhältnisse erwachsende Achtung sich immer mehr vertieft.

Unser Vaterland ist für die Wanderfahrt begünstigt wie kein Land Europas; wir würden den Wink der Natur nicht zu deuten wissen, wenn wir die heimischen Güter uns nicht zu nutze machten. Das an Wasserstraßen und Übungsplätzen arme England ist in der Entfaltung des Wandertriebs auf engen Raum beschränkt. Die jugendliche Kraftmasse ist auf räumliche Konzentration angewiesen und hat sie in der Regatta gefunden. Insofern erscheint diese als Ersatz. Und — wissen wir's nicht alle? — etwas Herabwürdigendes liegt in dem Worte nicht, und der erziehliche Wert soll damit nicht unterschätzt werden. Die Regatta ist eine Prüfung der Vollreife, wie sie in allen Übungsarten sich als unentbehrlich erwiesen hat. Sie setzt gewissenhafte Pflichterfüllung und eiserne Willenszucht voraus. In dem Streben nach hochgestellten Zielen soll die Mannschaft in der physischen Wirtschaftskunst sich bewähren und die Überzeugung gewinnen, wie aus der rechten Ausbeutung grundlegender Kleinmittel sich Großes erreichen läßt. Wer wird auf ein so wertvolles Kleinod verzichten wollen? Ohne die Regatta, die sich natürlich den gegebenen Verhältnissen anpassen muß, verflacht die Wasserfahrt erfahrungsgemäß zum müßigen Gondeln und entkleidet sich aller erziehlichen Gewinne.

Zum Schluß: Einigkeit und Recht und Freiheit sind des Glückes Unterpfand. Danach laßt uns alle streben! — Ist der Nachweis gelungen, daß Turnen, Spiel und Sport durch die Gleichheit gesunder Ziele verbrüdert sind, nur in den Wegen und Wirkungen zu diesen sich unterscheiden, dann lautet unser Grundsatz: getrennt marschieren, vereint schlagen!

Dann aber ist es nicht mehr denn billig, daß bei Prüfungen, die das Urteil über den ganzen Menschen, den Grad seiner Reife und Ertüchtigung erbringen sollen, alle drei Gattungen durch geeignete Vertreter mitzusprechen haben, nicht der Turnlehrer allein; denn das wird man zugeben: Vorlagen wie diese, er war durch das Vertrauen seiner Mitschüler zum Vorsitzenden des Schüler-, Turn- oder Rudervereins, des Spielwarts gewählt; „er hat es vortrefflich verstanden, mehrtägige Wanderschaften seiner Kameraden einzurichten, sowie innerlich und äußerlich auszubauen", „er versteht es, in der Schulgemeinde sich nützlich zu machen, vor allem den Zarten und Schwachen ein Helfer zu sein", wiegen schwerer als zwei oder drei Gipfelübungen. Sie stellen den Jüngling dar als selbständige, zielklare, organisatorisch und kameradschaftlich gut veranlagte Natur. Und solche Menschen brauchen wir für die Zukunft.

Wir brauchen Weiteres. Die Not der Zeit muß aufräumen mit deutscher Eigenbrödelei in den Lehrerverbänden. Die gesteigerten Aufgaben leiblicher Ertüchtigung verlangen einen Stab von Lehrmeistern, die vorurteils-

frei und einmütig, ohne kleinliche Standesrücksichten, das zusammenzuschmieden verstehen, was für das Gedeihen des Vaterlandes und Volks verwendbar erscheint. Wer's mit unserer Jugend hält, der liest's aus ihren Augen: gebt uns Wegeleiter, an uns solls nicht fehlen! An solchen mangelt es allenthalben. Deshalb ist es unabweisbare Forderung, daß jeder Kandidat angehalten werde, einen Nachweis über seine Fähigkeit und sein Können auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung zu erbringen. Darin sehen wir die Zuversicht, die uns von pessimistischen Anwandlungen befreit; Pessimismus führt zum leiblichen und seelischen Siechtum. Die Zukunft gestaltet sich ja selten so günstig, wie man hofft, aber auch selten so ungünstig wie man fürchtet, — vorausgesetzt, daß es an willigen Helfern nicht gebricht.

Heute sollen wir die Worte eines Mannes beherzigen, der in ähnlichen Nöten lebte, wie wir: E. M. Arndt: „Was vergangen und geschehen ist, werft es ruhig in den weiten Schoß der ewigen Notwendigkeit und seht auf das junge Geschlecht; erzieht, bildet und richtet es, daß Männer aus ihm werden" — und es wird in unserem seelischen Empfinden auch für den Optimismus noch Raum geben.

Berlin-Lichterfelde. Wickenhagen.

Der Wert der linkshändigen Ausbildung für Schule und Staat.

Kürzlich äußerte ein hervorragender Schulmann, er hätte es nie durchgehen lassen, wenn einer seiner Schüler bei Verletzung der rechten Hand erklärte, er könne nicht schreiben oder zeichnen, sondern ihn darauf aufmerksam gemacht, daß er ja auch eine linke Hand habe, die nur darauf brenne, die rechte zu ersetzen. Und groß war die Freude, wenn die Arbeit auch mit der linken gelang. Aus dem Felde haben ihm frühere Schüler, denen durch Verwundung die rechte Hand gebrauchsunfähig geworden war, für diese Anleitung herzlichsten Dank geschrieben. Sie sind so durch diese Vorübung über viele trübe Stunden der Furcht — wie sie sich bei Rechtshandverlust im weiteren Leben forthelfen werden, schnell hinweggetröstet worden.

So war die schon Jahrhunderte alte, oft geschmähte von anderer Seite so sehr belobte Doppelhandbewegung durch den Krieg wieder in Fluß gekommen und mancher mag es tief bedauert haben, hat mit Recht der Schule einen Vorwurf daraus gemacht, daß er nicht früher den Wert der linken Hand, ihre Benutzung durch Übung kennen gelernt hatte und so sich erst unter dem schweren Zwang der Rechtshandverletzung darauf einstellen mußte.

Nachdem das Ministerium in dankenswerter Erkenntnis der Wichtigkeit dieser Frage durch besonderen Erlaß kürzlich hinsichtlich Steilschrift und Linkshandausbildung die Aufmerksamkeit der Lehrer auf diese Punkte der Ausbildung gelenkt hat, gebe ich trotz bislang zwölfjährigen vergeblichen Bemühens — in all dieser Zeit trat ich unentwegt in Wort und Schrift vielfach für die Einführung und Ausbildung der Steilschrift und der Linkshand-

ausbildung in Schulen ein — die Hoffnung nicht auf, daß wir jetzt endlich mit eingehenden Versuchen als Forderung des Tages einsetzen werden.

Anfänge dazu sind ja schon seinerzeit in Königsberg gemacht worden. Leider hat man sich dort mit der Durchführung eines einzigen Kurses begnügt; es konnte aber schon festgestellt werden, daß in der Tat die Linkskultur keinen Schaden, sondern Nutzen der mannigfaltigsten Art bringt. Das zusammenfassende Urteil lautete: „Die Linke steht der Rechten an Ausbildungsfähigkeit nicht nach. Bei Kindern, die für technische Fähigkeiten besonders veranlagt sind, tritt diese Anlage bei der linkshändigen Tätigkeit ebenso deutlich zutage wie bei der rechtshändigen. Je älter und verständiger ein Kind ist, desto schneller macht es Fortschritte bei den Linkshandkursen. Weit entfernt für den Linksunterricht ein Hindernis zu sein, ist die vorherige Ausbildung der rechten Hand sogar eine bedeutende Erleichterung, weil das bereits geschulte Auge mitarbeitet."

Noch beim Kinde läßt sich deutlich die beiderseitige Anlage des Sprachzentrums nachweisen, aber später verkümmert infolge der Bevorzugung der rechten Hand das rechte Sprachzentrum.

Nach genauen Beobachtungen von Baldwin beginnt das Kind erst im achten Monat einen Arm zu bevorzugen, und erst im dreizehnten Monat ist die Rechtshändigkeit ausgebildet. Wir sehen mit zwei Augen, wir hören mit zwei Ohren, wir riechen mit zwei Nasen, aber wir sprechen nur mit einer Gehirnhälfte.

Das Verhalten des Kindes würde also das biogenetische Grundgesetz Haeckels bestätigen. Das Kind repräsentiert noch jenen Typus der Menschheit, da der Mensch mit beiden Gehirnen sprechen und offenbar mit beiden Armen gleichmäßig hantieren konnte.

Wenn aber die Rechtshändigkeit die Ursache der einseitigen Lage des Sprachzentrums ist, so müßten sich bei Menschen, die beide Extremitäten gleich gut verwenden, zwei Sprachzentren befinden, ein rechtes und ein linkes. Tatsächlich ist dies der Fall.

Gehen wir etwas weiter zurück in der Stammgeschichte der Menschheit! Gibt es einseitig ausgebildete Tiere? Von allen diesen Behauptungen hält keine einer wissenschaftlichen Prüfung stand. Zahlreiche Anthropologen haben bewiesen, daß die Affen keine Extremität bevorzugen. Wägungen von Armknochen erwachsener Schimpansen haben gar keine Gewichtsdifferenz ergeben, was sich bei stärkerer einseitiger Betätigung herausstellen müßte. In dem interessanten Werk von Dr. Kalischer „Das Großhirn von Papageien" wird der Papagei als bekanntlich jenes Tier dargestellt, welches die menschliche Sprache am besten nachahmen kann. Kalischer hat nun an sechzig Papageien anatomische und physiologische Hirnstudien durchgeführt und den Nachweis geliefert, daß das Sprachzentrum der Papageien ein doppelseitiges ist. Eine einseitige Verletzung des Sprachzentrums beraubt den Papagei noch nicht der Fähigkeit, seine Sprache zu gebrauchen. Man sieht, daß der Papagei in dieser Hinsicht gewissermaßen einen Vorzug vor dem Menschen voraus hat.

Die Tätigkeit des Schreibens ist es, die sowohl bei Rechtsern wie bei Linksern allgemein mit der rechten Hand ausgeübt wird, welche die entschiedene Überlegenheit der linken Hirnhälfte verursacht; durch Vermittlung des Schreibens wird ein großer Unterschied zwischen beiden Hirnhälften geschaffen, indem durch die verwickelte Tätigkeit der dabei beteiligten Muskeln bei Links- und Rechtshändigen sich in der linken Hirnhälfte das Schreibzentrum entwickelt. Dieses steht aber in innigster Verschmelzung mit dem Sprachzentrum, und so wird auch dieses durch das Schreiben mit der rechten Hand beeinflußt, so daß es bei Linksern sich auch oft auf der linken Seite des Gehirns ausbildet. Tatsache ist und bleibt jedenfalls, daß die Balkenfasern des Gehirns innige Verbindungen zwischen den beiden Hemisphären darstellen, sie übertragen einen Reiz von links nach rechts und umgekehrt, aber es ist erklärlich, daß derjenige Teil, der häufiger Reize empfängt (linkes Gehirn), der mächtigere werden wird. Desgleichen wird der Weg vom rechten Arm zum linken Hirn und erst in zweiter Linie zum rechten Hirn häufiger von Reizen durchflossen als der direkte Weg: linker Arm zum rechten Hirn. Ist die linke Hand die überwiegende, dann liegt — a priori — die Sache genau umgekehrt. Anfänglich geht also der Hauptstrom vom linken Arm zum rechten Hirn hinüber, und hier legt sich auch dann ursprünglich das Sprachzentrum an. Jetzt tritt nun der Zwang der Erziehung mit Strenge und Gewalt in Kraft und fordert kategorisch für die rechte Hand den ihr allein gebührenden ersten Platz. Und so muß sich denn der ursprüngliche Linkshänder bescheiden, nur im Verborgenen und im plötzlichen Affekt seine linke Hand bevorzugt zu gebrauchen. Die gesellschaftliche Ordnung zwingt ihn dazu, den natürlichen Trieb zu unterdrücken. Aber nie wird er deshalb etwa nur Rechtshänder! nein er wird Doppelhänder. —

Die Eindrücke der Außenwelt, wie sie sich unserem Auge, unserem Ohr, unseren Empfindungen mitteilen, sammeln sich zu sog. Erinnerungs bildern im Gehirn, um dort zu lagern; und je nach der Häufigkeit, mit der sie sich dem Empfinden aufdrängen, je nach der Größe des Reizes, mit dem sie das Gehirn treffen, gelangen sie zu unserer Empfindung, bis sie uns, wie z. B. bei der Anwendung von Gegenständen, beim Schreiben und Lesen gewohnheitsmäßig werden, so daß wir schon beim Hören eines Wortes, das einen Gegenstand bezeichnet, instinktiv sofort dessen Verwendung, Form und Gestalt wissen, ohne überhaupt darüber nachzudenken, wie viele Nervenbahnen und Zentren in Bewegung gesetzt werden müssen, um diesen Begriff zu fassen und zum Ausdruck zu bringen.

Gehen wir nun noch einen Schritt weiter. Gewöhnlich vollführen wir jede Bewegung mit der rechten Hand, wie dann bekanntlich 95½% aller Menschen Rechtshänder sind, und dementsprechend ist der Ort für alle Eingangs aufgezählten Erinnerungsbilder das linke Gehirn, das bekanntlich infolge Kreuzung der Nervenbahnen im Rückenmark die Versorgung der rechten Hand übernommen hat. Durch diese Bevorzugung der rechten Hand wird also notwendigerweise das linke Gehirn die häufigsten Eindrücke und Reize erhalten. und infolgedessen am eindruckfähigsten sein, ja geradezu

eine Sammelstelle für fast alle und besonders die schwierigeren Bewegungen darstellen. Stiefkind dagegen ist und bleibt die linke Hand und die ihr entsprechende rechte Hirnhälfte. Es besteht eine so völlige Abhängigkeit der linken Hand von der rechten, ein derart schwerwiegender Unterschied zwischen linker und rechter Hirnhälfte, daß man sagen muß: die rechte Hand kann nicht nur vieles, was die linke nicht kann. Nein, alles was die linke Hand überhaupt kann, kann sie durch die rechte, hat sie von der rechten entlehnt oder auf dem Umwege durch sie erst gelernt.

Und während so dem linken Gehirn alles untertan ist, all unser Denken, Fühlen, Handeln und Bewegen, besitzt das rechte Hirn allein nichts von alledem. Untersuchungen an Kranken, die durch Schlaganfall rechtshändig gelähmt und so allein auf die rechte Hirnhälfte angewiesen waren, haben gelehrt, daß mit einem Schlage der Mensch der Sprache, der rechtsseitigen Bewegung beraubt, mit der linken nun gleichfalls führerlosen Hand nichts auszurichten vermag, eine Ruine geworden ist.

War so die linke ungelähmte Hand zu allen Zweckbewegungen des Handelns unbrauchbar und ungelenk geworden, weil sie durch die mangelhafte Übung von der rechten Hand überhaupt auf dem Umwege der Hirnleitung völlig abhängt, so hat sich mir im Verlaufe weiterer Untersuchungen die Möglichkeit gezeigt, diesen armseligen, eigentlich doppelt Gelähmten, die noch häufig der Sprache beraubt sind, und zwar durch Übung der linken Hand zu neuen Lebensäußerungen zu verhelfen. Ja, es gelang mir, diesen Ärmsten durch diese Übung die Sprache wiederzugeben, und ich bin zu dem Schluß gekommen, 1. daß auch beim normalen Menschen gelingt, durch Übung die linke Hand der rechten gleichwertig zu machen, 2. durch diese Übung die der linken Hand entsprechende, bisher brach liegende rechte Hirnhälfte zu voller Tätigkeit zu entwickeln und von der bisher allein herrschenden linken zu befreien, und ich konnte diese Anschauung an einer Reihe von Kranken wie von Gesunden beweisen, so daß ich schließlich die Forderung aufstellte, daß zu den wichtigsten Schuländerungen die Nutzbarmachung der linken Hand und so die Entfaltung des rechten Gehirnes gehört.

Ich konnte aber ferner an Fällen und Berichten den Nachweis erbringen, daß die doppelhändige Ausbildung auch bei idiotischen und zurückgebliebenen Kindern einen heilsamen Einfluß in geistiger, körperlicher und moralischer Beziehung ausübt und dazu beiträgt, dieselben wieder zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu erziehen: Neben den gesundheitlichen Vorzügen dieser Ausbildung in bezug auf Kräftigung der linken Lunge, des linken Auges, Verhütung der Wirbelsäulenkrümmung: ein weiterer Beweis für die Tragweite der Linkskultur. Besonders wichtig ist der Hinweis, daß die Einführung selbst sich ohne jede Schwierigkeit bewerkstelligen läßt. Das haben nicht nur die englischen, sondern auch die Beobachtungen in Königsberg deutlich bewiesen: Ein weiterer nicht zu unterschätzender Vorzug gegenüber anderen mit großen materiellen Kosten und Organisationsarbeiten verbundenen Reformen. So dürfte denn die Ausbildung der Schüler zur Doppelhändigkeit zu den wichtigsten Aufgaben der modernen Pädagogik

gehören. Eine andere ebenso wichtige Aufgabe zur Hebung der so erschrecklich großen körperlichen Schäden an Auge und Wirbelsäule, die ich im ersten Aufsatz ausführen konnte, sehe ich in der Durchführung der Steilschrift, die sich insofern eng an die doppelhändige Ausbildung anschließt, als die von mir vorgeschlagenen linkshändigen Übungen gleichfalls in Steilschrift vorgenommen werden sollen.

Das Ausland ist in dieser wichtigen Aufgabe uns leider weit voraus. Es sei an die Knaben- und Handarbeiten in Schweden und Dänemark erinnert, bei der die linke Hand besonders sorgfältig ausgebildet wird, ferner an die „neuen Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend", in denen Liberty Tadd in Philadelphia lebhaft für die zeichnerische Ausbildung der linken Hand eintritt. England hat in schneller Erfassung der Bedeutung der doppelhändigen Ausbildung für alle menschlichen Betätigungen eine weitverzweigte eifrige Propaganda für die gleichmäßige Ausbildung beider Hände entfaltet, die von der Ambidextral-Kulturgesellschaft in London ausgeht und in zahlreichen Schulen die allgemeine Einführung der Doppelhändigkeit bereits erwirkt hat.

Die Übung der linken Hand ist bisher, sehr zu Unrecht, arg vernachlässigt worden. Die natürliche Anlage des Menschen weist darauf hin, daß die linke Hirnhälfte infolge der Kreuzung der Nervenbahnen im oberen Rückenmark die Versorgung der rechten Hand bewirkt, und durch ihre häufige Inanspruchnahme sammeln sich hier schließlich alle Erinnerungsbilder, nicht nur an Gegenstände und Personen, sondern auch an Bewegungen. Stiefkind ist und bleibt dagegen die linke Hand und die ihr entsprechende Hirnhälfte, sie ist von der rechten Hand bzw. linken Hirnhälfte völlig abhängig. Unter der mangelhaften Übung der Linken leidet also auch das rechte Gehirn, und zwar in solchem Maße, daß, wie neuere Beobachtungen gelehrt haben, zwar in beiden Gehirnhälften je ein Sprachzentrum angelegt ist, aber nur das linke zur völligen Ausbildung gelangt. Was diese Vernachlässigung bedeutet, zeigen jene Unglücklichen, die durch einen die rechte Seite treffenden Schlaganfall der Sprache und der rechten Hand beraubt, eine Ruine geworden sind; das allein ihnen verbliebene ist die linke Hand. — Wir sahen aber weiter oben, daß sie auch diese durch die bisherige falsche Entwicklung eingebüßt haben.

Der Mensch ist in dem Bereich der Schöpfung das einzige Beispiel eines tierischen Lebewesens, das zwei völlige gleiche und vollkommen geformte Gliedmaßen hat, die sich doch in verschiedener Weise entwickeln: die Hände. Ja, er bildet nicht nur mit voller Absicht die eine Hand auf Kosten der anderen aus, sondern er rühmt sich sogar der halben Verkümmerung, zu der er seine ungeschickte linke Hand verurteilt. Zu allen Zeiten protestierten einsichtsvolle Köpfe gegen diese Ungerechtigkeit, aber Gleichgültigkeit, die Scheu vor Neuerungen, das Hängen am Hergebrachten, Vorurteil und Unwissenheit ließen die Stimmen dieser Prediger in der Wüste ungehört verhallen. Eine jede wahre Erziehung muß in der vollkommenen Entwicklung des Individuums nach der physischen, geistigen und moralischen Seite bestehen.

Daher ist ein Erziehungssystem, welches eines der wichtigsten Glieder des menschlichen Körpers vernachlässigt, unvollkommen. Jeder Lehrer hat die Pflicht, bei einem Kinde nicht allein jede geistige Fähigkeit, sondern auch alle Glieder bis zu ihrer höchsten Leistungsfähigkeit auszubilden. Das Recht auf Ausbildung der linken Hand ist unbestritten. In zahlreichen Industrien und Kunstfertigkeiten hat sie ihre Gleichberechtigung mit der rechten Schwester glänzend erwiesen. Denken wir ans Klavierspiel. Gibt es dort einen Unterschied zwischen den Fähigkeiten der rechten und der linken Hand? Bei der Violine ist die delikate Fingerarbeit der Linken wohl gleich notwendig wie die Bogenführung der Rechten. Bei der Handweberei, dem Maschinenschreiben, beim Kricketspiel zeigt die Linke sich als schnelle und genaue Arbeiterin, die ebensoviel Erfolg aufzuweisen hat, wie ihre Kollegin von der rechten Seite. Der Chirurg, der Zahnarzt ist direkt gezwungen, seine linke Hand gleichfalls auszubilden und für seine Tätigkeit zu benutzen. Ist er überhaupt im Stande, ohne diese seine Arbeit auszuführen, ist ihm nicht die linke in seinem Beruf ebenso wertvoll wie die rechte?

Die Erfahrung hat gelehrt, daß die linke Hand durch Übung in kürzester Frist eine Gelenkigkeit, Feinfühligkeit und Beweglichkeit erwirbt, die die der rechten meist übertrifft. Das hat man nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Leuten beobachten können, die sich erst im reifen Alter zu Doppelhändern ausbildeten. Also nicht Überbürdung bringt diese Übung, wie man angenommen hat, nein! umgekehrt! Entlastung, Arbeitsteilung. Alle hervorragenden Gedächtnissachverständigen erklären die Doppelhändigkeit für eines der wirksamsten Mittel zur Kräftigung des Erinnerungsvermögens.

Nach alledem täte die Kulturmenschheit wirklich gut, der linken Hand mehr Beachtung zu schenken, statt die ohnehin so geringe Verwendung der linken durch gedankenlose Absichtlichkeit noch mehr einzuschränken! Man gehe im Gegenteil darauf aus, daß die Kinder von Anfang an bewußt lernen, von beiden Händen einen möglichst ausgiebigen Gebrauch zu machen. Man mache dem überlieferten Vorurteil gegen die linke Hand allgemein ein Ende. Möchten Schule und Haus recht bald überall veranlaßt werden, sich die zielbewußte Ausbildung der vernachlässigten Linken angelegen sein zu lassen, eine Aufgabe, die zu den wichtigsten der modernen Pädagogik gehören sollte!

Wenn die Doppelhändigkeit Allgemeinheit der Menschheit in den Kulturstaaten würde, so wären die Vorteile unbegrenzt. Die Doppelhändigkeit bietet eine kräftige Versicherung gegen Unfälle, sie hat einen unschätzbaren Wert da, wo die rechte Hand verhindert ist, ihrer Pflicht nachzukommen (wie wir es aus meinen Fällen ersahen). Aber es wäre falsch, wie es so vielfach geschieht, zu glauben, daß sich die Doppelhändigkeit nur in diesen Fällen nützlich erweise. In allen Umständen des täglichen Lebens, bei allen Tätigkeiten zeigt sie ihren fördernden Einfluß. Sie gibt einem Menschen erst die Möglichkeit, seine vollen körperlichen und geistigen Fähigkeiten zu entwickeln.

Man denke an die vielen Berufe, ob sie nun bloße Äußerungen der rohen Kraft oder besonderes Geschick und angelernte Fertigkeit erfordern, in denen

schon mit Rücksicht auf die Ermüdung einer Hand der Besitz einer zweiten, ebenso brauchbaren, von hohem Werte ist. Außerdem gibt es viele Gelegenheiten, wo der Gebrauch der Linken geradezu notwendig wird. Zur Illustration diene nur dieser Brief:

Ein alter Handwerksmeister sandte mir folgende hübsche Ergänzung zur „Doppelhändigkeit in der Werkstatt“:

„Der Wert einer gleichmäßigen Ausbildung der linken wie der rechten Hand wurde schon vor 50 Jahren, als ich in die Schlosserlehre kam, anerkannt. Es war bei uns Sitte, ja, es wurde sogar streng darauf gehalten, daß an den Tagen mit geradem Datum rechts, an den Tagen mit ungeradem links gefeilt, gesägt, gehauen usw. wurde. Zu diesem Zwecke hing in der Werkstatt eine Blechtafel, die auf der einen Seite mit „rechts“ auf der anderen Seite mit „links“ beschrieben war und jeden Tag umgekehrt werden mußte. Diese Doppelhändigkeit in der Werkstatt betrachteten wir Jungens allerdings mit gemischten Gefühlen. Das Gehirn kam dabei nicht in Frage, denn es war bei uns ebenso wie bei gleichaltrigen Lehrkollegen weder rechts noch links von besonderer Güte. Die Doppelhändigkeit hatte auch keinen anderen Zweck, als beide Hände gleichmäßig zu üben und für das spezielle Handwerk gleichmäßig geschickt zu machen; was auch völlig leicht und ausgiebig geschah.“

Was die Notwendigkeit oder Bedeutung der Pflege der linken Hand anbetrifft, so werden ja Fälle vorkommen, die es klar beweisen, wie vorteilhaft es sein kann, wenn jemand geschickt die linke Hand gebrauchen kann. Verliert jemand durch einen Unglücksfall die rechte Hand, oder erleidet er auf der rechten Seite eine Lähmung, so ist es zweifellos von ungeheuerem Vorteil, wenn er die linke Hand möglichst vollkommen als Ersatz verwenden kann, vorausgesetzt, daß diese die nötige Geschicklichkeit besitzt. Aber solche Fälle treten, nachdem man leider den großen Nutzen die den armen Kriegsverletzten vernachlässigt hat, jetzt in Friedenszeiten in so geringer Zahl auf, daß sich durch sie allein eine planmäßige, wohl gar schulgemäße Ausbildung der linken Hand nicht rechtfertigen läßt. Vielmehr hat diese ihren Grund in ihrer großen volkswirtschaftlichen Bedeutung Jeder moderne Staat steht in einem überaus heftigen Wettstreite mit allen seinen Nachbarvölkern, was Handel und Verkehr, Kunst und Wissenschaft, Fabriktätigkeit, Kriegskunst usw. betrifft. Überall ist heutigestags im Vergleich zu früheren Jahrzehnten und Jahrhunderten die körperliche Geschicklichkeit und der Hände Fingerfertigkeit mehr wert als die wuchtige Kraft der Arme. Jedes Volk sucht heute auf allen Gebieten seine Glieder leistungsfähiger zu machen. Die schwere Arbeit wird vielfach schon von tiefsinnig erdachten und kunstvoll gebauten Maschinen geleistet, aber diese in ihrer ganzen Vollkommenheit auszunützen, dazu gehört Geschicklichkeit, Übung, Gewandtheit, Fingerfertigkeit beider Hände und nicht bloß immer der einen rechten Hand, die bisher allein geübt wurde.

Ich will nun kurz die aus meiner Erkenntnis entstandenen Vorteile der Doppelhandausbildung anführen:

In hygienischer Beziehung;

1. Verhütung der Wirbelsäulenverkrümmung (siehe Japan). 2. Verminderung der Tuberkulose. 3. Verhütung der Augenschädigung. 4. Verhütung des Sprachverlustes bei rechtsseitigem Schlaganfall. 5. Entfaltung des rechten brachliegenden Gehirnteiles. 6. Besserung des geistigen und moralischen Zustandes bei Idiotenkindern. 7. Verringerung der Zahl der Verbrecher auf der Basis geistiger Minderwertigkeit.

C. Vorteile in den Berufszweigen und im Handwerk.

1. In vielen hundert Berufszweigen ist Doppelhändigkeit direkt nötig. 2. In ebensovielen sehr erwünscht. 3. Erzielung größerer Regsamkeit. 4. Größere Geschicklichkeit. 5. Größere Leistungsfähigkeit, da keine schnelle Ermüdung eintritt. 6. Dadurch bessere Bezahlung. 7. Bessere Ernährung. 8. Geringere Arbeitsunfähigkeit bei Unfällen der rechten Hand, also bessere Arbeitsausnützung. 9. Hebung der Industrie usw.

D. Vorteile für die Schule.

1. Größere Regsamkeit und geistige Munterkeit. 2. Leichteres Fassungsvermögen. 3. Schnelleres Vorwärtsschreiten in den Pensen. 4. Bessere Haltung. 5. Keine Kurzsichtigkeit, keine Wirbelsäulenverkrümmung in solchem Prozentsatz wie bisher. 6. Verhütung von Lungenschädigungen. 7. Vermeidung von schneller Ermüdung, geistig wie körperlich. 8. Vermeidung des Schreibkrampfes. 9. Erfahrungsgemäß: Erleichterung und Vergrößerung der Leistung der rechten Hand durch Mitüben links.

E. Vorteile für den Staat.

1. Bessere Entwicklung des einzelnen in geistiger wie körperlicher Beziehung. 2. Hebung der Leistungsfähigkeit des einzelnen um 50 %. 3. Vergrößerung der Leistung des Staates in wirtschaftlicher Beziehung und in Machtentfaltung nach außen. 4. Trotzdem geringere Ausgaben für Militarismus.

In Amerika hat Liberty Tadd, der bekannte Zeichenlehrer und Maler großzügigste und erfolgreiche Propaganda für die doppelhändige Ausbildung an Schulen gemacht. In England hat man bereits aus meinen dort bekannt gewordenen seit zehn Jahren in Schrift und Wort enthaltenen Mahnungen nach Steilschrift und Doppelhändigkeit[1]) weitgehendste Folgerungen gezogen und diese Verbesserungen in Schulen eingeführt, und jüngst kommt aus Frankreich die Nachricht, daß Prof. Armaingaud aus Bordeaux der Pariser Medizinischen Akademie eine Denkschrift zwecks Einführung der Zweihändigkeit und gleichmäßigen Gebrauchs beider Hände eingereicht hat, in der er diese Einführung als Rettung für das volksarme Frankreich empfiehlt. In seiner Denkschrift richtet er an den Unterrichtsminister die Forde-

[1]) Dr. med. Manfred Fränkel: „Die doppelhändige Ausbildung und ihr Wert für Schule und Staat mit Berücksichtigung der Vorteile für Steilschrift“ (nebst praktisch-didaktischem Teil zur doppelhändigen Ausbildung von Kreisschulinspektor Tronnau-Königsberg.) 2. Auflage 1915, Verlag R. Schötz, Berlin.

rung nach einem Gesetz zur gleichmäßigen Ausbildung beider Hände in Schulen und zur Aussetzung von Preisen an die Lehrer, die in der Durchführung der Zweihändigkeit die größten Erfolge alljährlich erzielt haben. Er sieht den Vorteil in einer vermehrten Arbeitsleistung, das geistig Bedeutsame aber dieser Neuschaffung, wie ich sie in der Entfaltung einer ganzen brachliegenden Gehirnhälfte beweisen konnte, ist ihm noch nicht zum Bewußtsein gelangt. Um so zuversichtlicher hoffe ich, daß es den Frauen und Männern, die heute der neuen Schulreform den Stempel neuer sozialer Erkenntnisse geben sollen, gelingen wird, sich von allen bisherigen Vorurteilen frei zu machen und so der Welt den Beweis zu liefern, daß wir allen Versuchen zum Trotz die geistige Führung in der Welt doch behalten werden, indem wir gewillt sind, großzügige Reformen, die zur Gesundung unseres Volkes mehr wie jede andere wesentlich beitragen, nach Erkenntnis ihrer Bedeutung — restlos ein- und durchzuführen.

Charlottenburg. Dr. med. Manfred Fränkel.

Die deutsche Schule Ostasiens im Kriege.

Bei den Schwierigkeiten, mit denen die deutschen Schulen gegenwärtig nicht minder zu kämpfen haben wie in den vergangenen fünf Jahren, dürften auch wohl die ostasiatischen Schulnöte, wie sie in der gleichen Zeit mindestens in gleichem Maße vorhanden waren, in diesem Leserkreise einiges Interesse finden. Um nicht weitschweifig zu werden, will ich mich auf die von 1915—19 von mir geleitete Kaiser Wilhelm-(Real)Schule in Tientsin beschränken. Als ich sie mit dem Beginn des neuen Schuljahres im Herbste übernahm auf Bitten des Schulvorstandes und des nach kurzer Tätigkeit ausgeschiedenen bisherigen Schulleiters, eines ehemaligen Oberlehrers der Gouvernementsschule in Tsingtau, und damit meines Kollegen, da ich seit 1905 zugleich zum Religionslehrer jener Schule vom Marineamt berufen war, fand ich mich vor eine Aufgabe gestellt, die mir neben der Ausübung der Seelsorge in Tientsin, Peking und alsbald dem Gefangenenlager unserer internierten Gesandtschaftsschutzwache, große Anforderungen an Zeit, Kraft und leider dann auch Gesundheit brachte. Galt es doch drei Schwierigkeiten zu überwinden: den Ausbau und Aufbau der Anstalt, den Ersatz und die Gewinnung von Lehrkräften, die Beschaffung von Lehrbüchern und Lehrmitteln.

I. Mit meinem Eintritt in die Schulleitung eröffnete ich die Untertertia und übernahm die Anstalt mit einer Schülerzahl von etwa 90 Knaben und Mädchen. Denn in allen Schulen Ostasiens war von Anfang an gemeinsame Erziehung eingeführt, so daß diese Anstalten ein reiches Material für Vorteile und Nachteile jener liefern können. Als Lehrplan war der einer Realschule nach preußischem Muster zwar vorgesehen, hatte aber bisher durch Ungunst der Verhältnisse nicht durchgeführt werden können. Hatte doch der Krieg das gesamte männliche Lehrpersonal zu den Fahnen nach Tsingtau und damit in japanische Gefangenschaft geführt. Die zurückgebliebenen Lehrerinnen konnten unmöglich mit den ebenfalls weiblichen Hilfskräften, das Pensum aufrecht erhalten, zumal die Schülerzahl durch den Zuzug von

Tsingtauer Familien sich gleich anfangs verdoppelte. Durch den Eintritt des erwähnten Oberlehrers und eines früheren Elementarlehrers der Hochschule in Tsingtau, der mit dem Roten Kreuz nach der Einnahme der sogenannten „Festung" ausgewiesen war, hätten sich die Verhältnisse günstiger gestalten können, wenn nicht schwere Krankheit schon im Frühjahr 1915 die Schularbeit schwer geschädigt hätte. Infolgedessen hatte keine Klasse ihr Ziel erreichen können, geschweige denn, daß eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte bei fortwährendem Tausch und ständiger Heranziehung von Hilfskräften für die Erkrankten hätte erzielt werden können. Die Aufgabe für den neuen Leiter ergab sich damit von selbst, stieß aber auf größte Schwierigkeiten. Es tauchte daher sofort der Gedanke in der Gemeinde auf, den Lehrplan fallen zu lassen und nach eigenem Plan eine Sprachenschule einzurichten. Damit wäre natürlich der Reichszuschuß aus der Heimat fortgefallen. Aber diese Erwägung fiel weniger ins Gewicht, da es sich eben nur um einen Zuschuß handelte, während die Hauptkosten von der Gemeinde bestritten werden mußten, und dieser Zuschuß, der für di Umrechnug von 2 Mark pro 1 Dollar gedacht war, mit dem schnell und übermäßig steigenden Dollarkurse (zuletzt 6 Mark = 1 Dollar) nur noch ein Tropfen auf einen heißen Stein bedeutete, Für jenen Gedanken sprachen hauptsächlich wirtschaftliche Erwägungen und die Bedenken für Gewinnung und Vermehrung des Lehrpersonals, ja auch der Beschaffung von Schulbüchern und Lehrmitteln. Denn die wirtschaftliche Lage der deutschen Kaufmannschaft Ostasiens war durch den Ausbruch dieses Wirtschaftskrieges sogleich eine sehr schwierige geworden. Der Handel, ja der Briefverkehr mit der Heimat, war sofort unterbrochen, und durch ein dichtmaschiges Netz von Spionen überwachten die Engländer jeglichen deutschen Handel, um ihn völlig zu unterbinden. Es gehörte schon die ganze Tüchtigkeit, Zähigkeit und Beliebtheit des deutschen Kaufmannes, gerade bei den Chinesen, dazu, dennoch Geschäfte zu machen, wenn auch in naturgemäßen Grenzen. Aber die hohen Geldforderungen, welche der Aufbau der Schule stellte, fielen als schwere Bedenken bei der Entscheidung jener Frage ins Gewicht. Für die anderen beiden Gründe bietet sich später noch Gelegenheit zum Eingehen.

Von großem Interesse und Verständnis des Schulvorstandes und des größten Teiles des Schulvereins zeugt es nun, wenn die eigenen wirtschaftlichen Schwierigkeiten hinter die Schulinteressen zurückgestellt wurden. Als Schulleiter mußte ich unbedingt das Interesse der Schulkinder, das ja schließlich auch das der Eltern ist, wahrnehmen und zwar bis zum Schluß, wenn immer wieder und mit der Zeit immer ernstere Stimmen sich gegen die Aufrechterhaltung des Lehrplans einer staatlichen Realschule und damit des Ausbauens der Schule geltend machten. Die Geldforderungen mehrten sich mit jeder neuen Klasse nicht unbedeutend, und die Geldmittel der Gemeinde gingen bedeutend zurück. Bei der Einrichtung der Obertertia und Untersekunda wiederholten sich jedesmal diese Erwägungen, um doch schließlich mit der Beibehaltung des Lehrplans zu enden.

Schon die äußere Einrichtung des neuen Klassenzimmers verursachte

nicht unerhebliche Kosten. Geplant war ursprünglich in Friedenszeiten, die Schule mit der Quarta zu beschließen und die Kinder dann in die Heimat zu schicken, ein Gedanke, der in Friedenszeiten absolut gerechtfertigt ist, wenn, wie dies in Tientsin der Fall war, die Eltern in der Lage sind, den Unterhalt ihrer Kinder in der Heimat zu bestreiten. Denn wünschenswert ist es, daß die Kinder in diesem Alter sich in die heimischen Verhältnisse einleben und der bei bester Kunst immerhin einseitigen Erziehung durch das Ausland für einige Jahre entzogen werden, am besten aber in dem Alter, wo das Kind sich zum Jüngling oder zur Jungfrau entwickelt. In diesen Jahren muß das Kind möglichst Heimatluft atmen, damit es deutsch fühlen und denken, deutsch leben und handeln lernt. Zum Einleben in deutsches Wesen, in deutsche Kunst und Literatur, in deutsche Geschichte und Wissenschaft gehört das Leben in der Heimat während dieser wichtigen Lebensjahre, die dem Kinde den Blick öffnen für Zweck und Beruf im Leben. Es würde darum auch z. B. pädagogisch völlig unzweckmäßig sein, die ostasiatischen Schulen über die Untersekunda hinaus auszubauen. Diese Klasse ist unvermeidlich als naturgemäßer Abschluß für solche, die auf einen wissenschaftlichen Beruf verzichten, während für solche Kinder, die ihn ergreifen wollen, und für Mädchen eine frühere Übersiedlung in die Heimat wünschenswert erscheint, selbst trotz des Bedenkens, den Kindern das Elternhaus solange wie möglich zu erhalten. Es sind dies so ernste Fragen, daß sie eine eingehendere Erörterung verlangen, als im Rahmen dieses Aufsatzes möglich ist. Zu fordern ist nur, daß bei ihnen auch die Stimmen gehört werden, die das Leben und die Schulen Ostasiens kennen und lieben, aber auch aus Liebe zu den eigenen Kindern und aus der Erfahrung mit anderen Kindern urteilen.

Durch den Ausbau der Schule mußte jährlich ein neues Klassenzimmer gewonnen und dies mit Bänken, Tischen, Katheder usw. versehen werden, während sowieso die stetig steigende Schülerzahl (von 1915—19 von 90 auf 170) eine Vermehrung des Inventars nötig machte. Die Klassenräume ließen sich durch die Räumung der an die Schule angrenzenden Lehrerwohnung gewinnen, wobei es nur eine Wand zu durchbrechen galt. Dafür aber mußte dem exmittierten Lehrer Wohnungsgeld gezahlt werden. Und dies alles bei stetig sinkenden Einnahmen, da die mit der wirtschaftlichen Schwierigkeit der Zeit steigende Zahl der Freischüler den Zuwachs des Schulgeldes reichlich ausglich. Und doch waren diese äußeren Schwierigkeiten, wie ich sie bezeichnen möchte, die geringeren, den inneren gegenüber. Sie ließen sich mit Hilfe des weitdenkenden Regierungsvertreters lösen angesichts der Erwägung, daß unsere ostasiatischen Kinder das Recht auf eine geregelte Weiterbildung hatten, wo ihnen jede Möglichkeit genommen war, während des Krieges nach Hause zu fahren, und der Krieg von unbestimmter Dauer war, die sich draußen erklärlicherweise noch viel weniger voraussehen ließ, als in der Heimat. Das Recht der Kinder und die Pflicht des Schulleiters, die Kinder ihrem Alter nach so zu fördern, daß sie mit ihresgleichen in der Heimat Schritt hielten, war angesichts des in der Heimat bestehenden Schulzwanges absolut ausschlaggebend. Von einem Aufgeben oder einer Einschränkung des Lehr-

planes durfte nicht die Rede sein, die Privatschule des Auslandes mußte angesichts der Unmöglichkeit, in die Heimat zu reisen, mehr oder weniger zur Reichsschule werden, die sich eng an den Lehrplan hielt.

War dies nun auf die Dauer durchführbar? Zwei schwere Hindernisse galt es alljährlich zu überwinden.

II. Das erste war der Ersatz und die Gewinnung von Lehrkräften. Mit dem Kriege waren wir Deutschen — je länger, je mehr — von der Umwelt abgeschnitten. Im Winter 1915 war wenigstens noch eine Verbindung mit Amerika möglich, allerdings selten. Dann aber hörte sie auf. Eine Korrespondenz hin und her mit Frage und Antwort war schon von vornherein der wenigen Schiffe wegen so gut wie unmöglich, geschweige denn das Eintreffen eines Deutschen zur bestimmten Zeit zu verbürgen. Man mußte bei der Auswahl der Lehrer bei Ostasien stehen bleiben. Hier aber war seit dem Kriege kein Zuzug, sondern nur Abwanderung (nach Japan) erfolgt, und auch die chinesisch-deutschen Schulen suchten ihrem Lehrermangel abzuhelfen. Das Unglück wollte es, daß die aus Tsingtau übernommene tüchtige Lehrerin infolge der dort während der Belagerung ausgestandenen Aufregungen und Hilfsschwesternarbeit sehr bald unter der intensiven Arbeit, die von unserer Schule vom einzelnen zu leisten war, zusammenbrach und einem Roten Kreuz-Transport angeschlossen werden mußte. Gleichzeitig verlobte sich eine andere, blieb aber in echter Kameradschaft der Schule treu. Es wäre ja möglich gewesen, für eine ordentliche Lehrkraft mehrere, sogar unbesoldete Hilfskräfte einzustellen. Von diesem Anerbieten durfte die Schulleitung aber im Interesse eines geregelten Unterrichts und der Einheitlichkeit des Unterrichts keinen Gebrauch machen. Für eine Nebenbeschäftigung ist der Lehrerberuf zu ernst, und viele Köche in einer Klasse, zumal der Vorschule, von denen jeder nach eigenem Rezept kocht und keine Neigung hat umzulernen, verderben den Brei. Sollte die Schule nicht dem Dilettantismus preisgegeben sein und damit zur Spielschule erniedrigt werden, sollte das Ziel aufrecht erhalten werden: Ausbau bis Untersekunda als deutsche Realschule, dann mußten möglichst vollwertige und vollbeschäftigte Lehrkräfte angestellt werden. Die Grenze des besonderen Examens konnte nicht bei allen aufrecht erhalten werden, so wenig wie in der Heimat zur Kriegszeit. Vereinzelt mußte hier und dort eine Privatlehrerin eingestellt werden, die sich bereits im Unterrichten bewährt hatte. Diese Verschiedenheit des Kollegiums erleichterte dem Leiter die Aufgabe nicht, um so dankbarer war es, daß die bei weitem überwiegende Anzahl geprüfter und eingearbeiteter Lehrkräfte hilfreich jenem zur Hand gingen. Die schöne Einigkeit im Kollegium war für die Zusammenarbeit des Lehrkörpers von unschätzbarem Werte. Gegenseitiges Hospitieren, Besprechen, Beraten kam der Arbeit des Leiters sehr zur Hilfe. Der gute Geist tut eben überall das Beste! Ihn zu pflegen ist und bleibt des Leiters Hauptaufgabe. Am schwierigsten wurde aber die Ergänzung des Kollegiums bei der Eröffnung der Untersekunda. Sollte diese Klasse kein müßiges Spiel sein, sondern die Gewähr bieten, daß den Besuchern nicht nur das in der Heimat geforderte Pensum geboten, sondern auch die staatliche Anerkennung

in den Zeugnissen einst zuteil würde, so mußte noch nach einem geprüften wissenschaftlichen Lehrer Umschau gehalten werden. Das schien fast unmöglich, da seit 1917 für die Deutschen Ostasiens die Welt mit Brettern vernagelt war, nicht einmal ein Briefverkehr mit den anderen Ländern war gestattet. Wir saßen wie auf einer einsamen Insel des Weltenmeeres, vor der England die Wacht hielt. Und dennoch gelangs. Mit Hilfe russischer Freunde ließ sich ein Briefverkehr mit Japan ermöglichen, und das Glück wollte es, daß dort ein in Berlin geprüfter sehr tüchtiger Neusprachler mit seinem Kontrakt an einer japanischen Handelshochschule fertig war. Die Einigung kam schnell zustande, und wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Der sehnlich Erwartete und herzlich „Willkommen" geheißene traf ein. Damit war das Kollegium gottlob derart zusammengesetzt, daß mutig ans Werk der Krönung der Schule gegangen werden und die Untersekunda eröffnet werden konnte.

Und trotzdem wäre dieser Auf- und Ausbau nicht möglich gewesen ohne den gesunden Geist des Kollegiums. Das Geld floß derart knapp, daß an ein Zahlen von Gehältern nicht zu denken war. Dieser Schwierigkeit half das patriotische Gefühl des Lehrkörpers ab. Sie erklärten sich ausnahmslos bereit, ihre Tätigkeit als einen vaterländischen Hilfsdienst anzusehen und sich mit einem so gering bemessenen Einheitssatz zu begnügen, daß sie bescheiden ihr Leben davon fristen konnten. Es liest sich dies von anderen leichter, als es sich von den Betroffenen erlebte. Es gab ja auch vom Reich besoldete jüngere Lehrer an den chinesischen Schulen, die ein wirkliches Gehalt mit bedeutend höheren Einkünften bezogen. Ja, die Versuchung lag nahe und ist auch von der Gegenseite unternommen worden, die einträglichere und dabei leichtere Arbeit dem dornenvollen, schlecht bezahlten Dienst am Idealen vorzuziehen. Daß jene der guten Sache treu blieben, zeugt von dem guten Geist des Kollegiums und sollte auch in der Heimat an maßgebender Stelle richtig eingeschätzt werden. Im Kollegium gab es keine Kriegsgewinnler, sondern Patrioten, die darum auch aufrichtig mit dem siegreichen Vaterlande jubeln, mit dem zerschlagenen trauern konnten. Was waren das für stimmungsvolle Feiern am Geburtstage des Kaisers und zu Weihnachten, im Frühjahr und zum Schulschluß, wo auch die starke Jugendwehr in ihren schmucken Uniformen und Waffen, voran eigene Musik und Fahnen, zu ihrem Recht kam. Deklamationen, Chorgesänge, Gedichte, Theater- und Turnspiele, von denen einen Teil einheimische Verfasser beigesteuert hatten, bewiesen, daß der Geist des Kollegiums in dem Schülerkreise reiches Echo fand. Um so wehmütiger der schwarze Tag, an dem sie Schmerzenskunde vom „Falle Trojas" eintrat und die wilden Horden der Entente, darunter die Männer und Frauen der ersten Gesellschaft, in die deutsche Niederlassung einbrachen, um den verbündeten Chinesen die „Kultur" des Siegers zu zeigen. Drei Tage hausten sie dort wie Attilas Horden, schlugen die Fenster ein, raubten die Läden aus und rissen das eherne Kriegerdenkmal von seinem Sockel, um es in Trümmern durch die Straßen zu schleifen, wie einst Achilleus den Leichnam Hectors. Das war das Vorspiel des Wilsonfriedens!

Doch nicht die Leidensgeschichte Deutschlands, sondern ein knapp umrissenes Bild der Schule Ostasiens wollen diese Zeilen bieten. Darum zurück zu den Schwierigkeiten, die der Krieg für diese mit sich brachte.

III. Es ist zwar wünschenswert, daß jeder sein Wissen im Kopfe trägt, aber bis er es dort untergebracht hat, bedarf er der Bücher. Woher diese Schätze des Wissens bekommen? Ich erwähnte schon, daß Amerika nur noch in den ersten Monaten für den Verkehr offen stand. Leider scheiterte der Versuch, der in dieser Richtung hin unternommen wurde, fast völlig. Nur für die Lehrerbibliothek gab es noch etwas; im übrigen hatten sich die deutsch-amerikanischen Buchhandlungen beim Mangel an Nachschub verausgabt. Da bei der stetig wachsenden Schülerzahl und den neu eröffneten Klassen aber dringend Bücher benötigt wurden, so mußte zur Selbsthilfe gegriffen werden. Die Druckerei der Zeitung verfügte über einen sehr tüchtigen und umsichtigen Leiter, und obwohl sie im Verhältnis zu den jüngst hier in der Heimat besichtigten weder groß noch modern war, so hat sie es doch fertig gebracht, in etwa drei Jahren 30 verschiedene Lehrbücher zu drucken, meist in der kleinen Auflage von 100—200 Exemplaren. Dies letztere verteuerte zwar an sich das Buch, doch durfte nur mit dem wirklichen Bedarf gerechnet werden, da die Schule für alle Kosten aufkommen mußte und aus gesetzlichen Erwägungen heraus keinerlei Geschäft damit machen durfte. Ein großer Teil der erwähnten Neudrucke waren Abdrucke deutscher Lehrbücher, an denen nur mehr oder weniger große Änderungen vorgenommen waren, nur der kleinere Teil war von uns selber verfaßt. Nur wo brauchbare Vorbilder fehlten, wurde die Feder angesetzt, eine Arbeit, die bei zeitweilig 30 Unterrichtsstunden wöchentlich, der schwierigen Schulleitung und dem dreifachen Pfarramt: Tientsin, Peking, Haidien (Gefangenenlager) nicht leicht zu bewältigen war. Aber es waren eben Notzeiten, in denen jeder sein Bestes geben mußte. Und vor allem mußte jedem Hindernis zur rechten Zeit begegnet werden, das eine Störung des Betriebes verursacht hätte. Auf diese Weise war es möglich, jedem Schüler zum Lehrbuch zu verhelfen, ja, selbst den Schulen in Peking, Hankau und Schanghai mit solchen auszuhelfen. Die größte Schwierigkeit verursachte die Fibel, wegen der unumgänglich nötigen Abbildungen und des Schreibdruckes. Aber auch dies Hindernis wurde mit Hilfe des Steindrucks überwunden: sie verjüngte sich im chinesischen Reiche fast schöner, als sie vordem war. Und wenn ich mir die heutigen Schulbücher der Heimat auf ihren Druck, ihr Papier, ihren Einband und ihren Preis hin ansehe, so muß ich um so mehr über unsere ostasiatischen Kunstwerke staunen, bei denen nicht zu vergessen ist, daß die Druckerei nur Chinesen beschäftigte, die nicht ve standen, was sie druckten. Die erste Korrektur bedeutete fast einen neuen Satz, und wie manche Korrektur war nötig! Dabei hatte die Druckerei ja auch noch anderes zu erledigen; außer den Jahresberichten für Kirche und Schule die Klassen-, Zensurenbücher usw., ja selbst die Schulhefte. Daneben aber liefen die ganzen übrigen Aufträge, die sich um die Weihnachts- und Neujahrszeit sehr drängten.

Diese ganze Schilderung soll kein Loblied des Lokalpatriotismus sein, sondern nur zeigen, daß im fernen Osten die abgeschnittenen deutschen Gemeinden den deutschen Interessen alles andere unterordneten.

Doch muß ich noch einer Schwierigkeit Erwähnung tun, die dem Leiter manche Sorge verursachte. Die Gefahr ansteckender Krankheiten ist durch das chinesische Dienstpersonal, dessen hygienische Grundsätze den unseren schnurstracks zuwider laufen, größer als daheim. Mit Bangen wurde stets dem Frühjahr entgegen gesehen, wo Mumps, Masern, aber auch Diphterie und Scharlach zu fürchten waren. Gottlob haben nur die Masern einmal wirkliche Störung verursacht, sonst ließen sich durch sofortige Desinfektion und andere Vorsichtsmaßregeln die Fälle vereinzeln.

Welche Zumutungen der Schule in dieser schon an sich schwierigen Zeit gestellt wurden, dafür nur ein Beispiel für manche. Die ausländische Mutter eines durch den Vater deutschen Kindes hatte sich schließlich darauf besonnen, daß ihre Kinder ja vielleicht auch die deutsche Schule besuchen könnten, nachdem ihnen die ausländischen im Kriege die Pforten verschlossen hatten. In der Anmeldurg machte sie aber zugleich zur Bedingung, daß ihre Kinder in englischer Sprache unterrichtet werden sollten, damit sie nicht zurückkämen. Auf die jedem Leser selbstverständliche Antwort in deutscher Sprache erfolgte ein Schreiben jener Mutter deutscher Kinder, daß sie die „wundervolle" deutsche Sprache selbst nicht verstünde und auch nicht verstehen wollte.

Im Vordergrunde der gesamten Erziehung stand in der Schule natürlich der deutsche Gedanke. Das beste Zeugnis darüber haben die Engländer ausgestellt. Als Chinesen, Amerikaner und Holländer versuchten den Schulleiter von der Ausweisung der China-Deutschen in seiner Eigenschaft als Pfarrer zu befreien, wurde in einem längeren Zeitungsartikel der englischen Presse höhnisch darauf hingewiesen, daß in der Schule eine Karte hinge, an deren Hand der Leiter die Erfolge deutscher Zeppeline und Bombenwerfer usw. erkläre, daß die Jugendwehr unter seiner Leitung Kriegsspiele mache, daß an jedem vaterländischen Gedenktage das Kindesgemüt und andere (wohl Chinesen)vergiftet würden durch seine „feste und geliebte Überzeugung: Deutschland über alles!"

In diesem Geiste lebte unsere Schule, und weil sie ein Hort des Deutschtums war, darum galt ihr der englische Haß, der allen deutschen Einfluß in China brechen und beseitigen wollte. So stand und fiel die deutsche Schule Ostasiens mit der Heimat.

Heidelberg. Winter.

II. Bücherbesprechungen.

Geschichte der göttlichen Offenbarung. Bibelkunde für Schule und Selbststudium von Dr. Jos. Lengle, Professor am Friedrichsgymnasium zu Freiburg i. Br. Mit 4 Kärtchen. Freiburg 1918. Herder. 8°. 184 S. Preis 2,60 M., geb. 3,20 M.

Das Buch will eine neue Bibelkunde sein, und besonderes Gewicht soll auf die geschichtliche Apologetik der Offenbarung gelegt werden. Dadurch geht der Verfasser zielbewußt ab von dem Vorgehen der Verfasser ähnlicher Werke, deren Stoff sich hauptsächlich zu einer Einleitung des Alten und Neuen Testamentes für höhere Schulen auswächst. Der hinreichend gewaltige Stoff, der geschickt disponiert und verarbeitet, auch allseits durch die Ergebnisse der neuern Wissenschaft und der Ausgrabungen beleuchtet ist, soll in dieser Art der Bearbeitung zugleich eine Ergänzung der philosophischen Teile der Offenbarungsapologetik sein, für welche die Untersekundaner durchschnittlich noch wenig Reife und Verständnis haben. Das Buch ist zunächst für die höheren Schulen und Lehrerseminarien Badens gedacht; in Preußen, wo für die oberen Klassen genau umgrenzte Gebiete dem Unterrichte zugewiesen sind, würde das Buch bei gegebenen Abschnitten in der Hand des Lehrers, allweil aber auch als Lese- und Nachschlagebuch in Händen der Schüler gute Dienste tun können.

Lehrbuch der Geschichte der göttlichen Offenbarung für Lehrer- und Lehrerinnenseminarien und höhere Lehranstalten, zugleich ein Wiederholungsbuch für die Hand des Religionslehrers in den Oberklassen der Volksschule. Von Prof. Georg Lenhart, Religions- und Oberlehrer am Großh. Seminar zu Bensheim. Erster Band: Die alttestamentliche Offenbarung. Mit 24 Bildern und 4 Karten. 8°. (XVI u. 176 S.) Freiburg 1918. Herder. Preis 2,60 M., geb. 3,20 M.

Das Buch ist aus der Praxis herausgewachsen und enthält einen Lehrstoff, den der Verfasser selbst fast 25 Jahre, vorwiegend wohl auch in gegebener Form, in seinem Unterrichte vorgetragen hat Es soll ein Lehrbuch der Religion sein und neben der biblischen Geschichte gebraucht werden. Den Anstalten, für welche das Werkchen gedacht ist, wird es gute Dienste leisten; für den Religionslehrer an höheren Knabenschulen kann es für die geschichtlichen Teile der Apologetik als Hand- und Ergänzungsbuch der dort meist kurz gebotenen Vorgänge empfohlen werden. Wegen seiner methodischen Einrichtung, auch wegen der passenden Illustrationen empfiehlt sich das Buch auch für den Privatgebrauch der Schüler. Sehr zu begrüßen sind die am Ende wichtiger Abschnitte gegebenen „Zusammenfassungen".

Feldbriefe katholischer Soldaten. Herausgegeben von Dr. Georg Pfeilstifter, Professor der Kirchengeschichte in München. Freiburg 1918. Herder. 8°. Erster Teil: „Aus Tagen des Kampfes" (XXIV u. 226 S. Preis 4 M., kart. 4,80 M.); zweiter Teil: „Aus Ruhehaltung und Etappe (VI u. 264 S. Preis 4 M., kart. 5 M.); dritter Teil: „Die religiöse Gedankenwelt des Feldsoldaten" (VI u. 170 S. 3 M., kart. 3,80 M.).

Der „Arbeitsausschuß zur Verteidigung deutscher und katholischer Interessen im Weltkriege" beschloß im Januar 1916 die Sammlung von Feldbriefen zur Abwehr der gegen die deutschen Soldaten erhobenen gehässigen Angriffe. Eine Fülle von Feldbriefen katholischer Soldaten aus allen Ständen und Berufen ging dem Sammler zu, der etwa ein Zehntel des ganzen Materials in den angegebenen drei Teilen der Veröffentlichung weiteren Kreisen darbietet. Was hier an Material vorgelegt sind, ist, wie eingangs versichert wird, „vom Standpunkt der historischen Kritik aus unbedingt zuverlässig, äußerlich wie innerlich, sowohl was die Echtheit als den Zeugniswert anlangt." „Die veröffentlichten Schreiben sind zu allernächst Briefe, welche von den Soldaten geschrieben sind ohne die leiseste Ahnung, daß sie dereinst der breitesten Öffentlichkeit bekanntgegeben werden sollten;" sie offenbaren vielfach Stimmungen, „in denen man keine Worte macht, in denen angesichts des Todes alles ehrlich und so geschrieben ist, wie man es denkt und fühlt." Viele Briefe verraten nur Volksschulbildung, sind aber „ein glänzendes Zeugnis für die hohen Leistungen unserer deutschen Volksschule und ihrer Lehrkräfte". So erreicht die sorgfältig ausgewählte und augenscheinlich geschickt und gewissenhaft angelegte Sammlung durchaus ihren Zweck, Zeugnis abzulegen dafür, „daß mindestens ein recht erheblicher Prozentsatz unserer katholischen Soldaten treu katholisch in Glaube und Sitte, in Wort und Werk vor uns ist. Sie will aller Welt zeigen, daß das von der französischen Schmähschrift entworfene Bild ein Zerrbild ist und eine Fälschung der Wirklichkeit.

Pier (Düren). Wilhelm B. von Capitaine.

Paul Hermann, Professor an der Universität München, Deutsche Grammatik. Bd. III. Teil IV. Syntax (erste Hälfte). 456 S. Preis 19,60 M 1919. Bd. IV. Teil IV. Syntax (zweite Hälfte). Halle 1920. Verlag von Max Niemeyer. 423 S. Preis 18 M.

Den beiden ersten Bänden (Teil 1—3) seiner deutschen Grammatik, die im 18. Jahrgang der Monatschrift S. 225f. beurteilt worden sind, hat der Verfasser verhältnismäßig schnell den 3. und den 4. Band folgen lassen können. Band III behandelt den einfachen Satz und seine Teile, Band IV den zusammengesetzten Satz und in besonderen Abschnitten die Verhältniswörter, die Formen des Zeitworts und verschiedene Unregelmäßigkeiten, wie z. B. Folgewidrigkeit in der Satzfügung und Mischung zweier sinnverwandter Ausdrucksformen.

Es lohnt sich sehr, die Syntax unserer Muttersprache auf Grund der Forschungen des Verfassers unserem geistigen Auge zu erschließen, dabei

soweit als möglich den Gründen nachzugehen, welche für den Bau des deutschen Satzes und die Geschichte der Satzteile im Verlaufe der Jahrhunderte maßgebend gewesen sind, und sich tunlichst darüber zu unterrichten, welchen Umständen es zuzuschreiben ist, daß das Machtbereich der maßgebend gewordenen Sprachgesetze sich erhielt, auch wuchs oder auch zumal durch Neubildungen sich einschränken ließ. Oft genug ist für Abwege Mißverständnis, Unkenntnis oder Nachlässigkeit maßgebend gewesen; nicht selten liegen aber auch für die Abweichung von der grammatischen Regel gute Gründe vor. So in den im §281 angeführten Beispielen, in denen bei einer Reihe von Verhältniswörtern der dritte Fall steht, während man den vierten erwarten sollte. Wie unsicher noch das Sprachgefühl in der Verbindung mit Verhältniswörtern ist, die jenachdem mit dem 3. oder mit dem 4. Fall verbunden werden, ist in § 283 und in § 284 zu ersehen; hier und auch sonst sind in der von dem Verfasser gebotenen reichlichen Auswahl von Beispielen selbst hervorragende Schriftsteller absichtlich oder unbewußt eigene Wege gegangen. Daß der Konjunktiv in abhängigen Sätzen mehr und mehr zurücktritt, läßt sich nicht wohl hindern, da er nur noch in wenigen Formen vom Indikativ sich unterscheidet.

Die reichen Schätze der deutschen Grammatik Pauls den Schülern unserer höheren Lehranstalten so weit als tunlich zugänglich zu machen, wird sich der Lehrer des Deutschen gewiß nur ungern versagen. Jedenfalls werden die Schulen den vier Bänden einen Platz in der Bücherei einräumen müssen.

Matthias, Th., Oberstudienrat Dr., Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. Zweite, neubearbeitete Auflage von desselben Verfassers Handbuch der deutschen Sprache. Teil 1. Leipzig 1918. Verlag von Quelle & Meyer. 205 S. Geb. 3,40 M.

Die „Deutsche Sprachlehre" ist eine erweiterte Bearbeitung des im Jahre 1908 erschienenen ersten Bandes des Handbuchs der deutschen Sprache, welches damals im VIII. Jahrgang der Monatschrift S. 450f. nach Verdienst gewürdigt worden ist. Der Unterrichtsstoff ist für die neue Auflage auf Sexta, Quinta, Quarta und die mittleren Klassen verteilt worden. Der Abschnitt „Zur Geschichte der deutschen Sprache" und der Anhang „Aus Poetik und Metrik" enthalten im wesentlichen Stoffe, die dem Unterricht der Oberstufe vorbehalten werden müssen. Im übrigen ist dem Buche die Anordnung, wonach Satz- und Formenlehre nicht grundsätzlich voneinander geschieden sind, geblieben, ebenso die Aufgabe, ein Übungsbuch zur Festlegung der Regeln und Gesetze unserer Muttersprache zu sein, eine Aufgabe, die der Verfasser vortrefflich gelöst hat. Als Grundlage für den Unterricht eines Lehrers, dem die Pflege der deutschen Sprache Herzenssache ist und der mit den gebotenen Übungssätzen im Sinne des Verfassers, aber selbständig und selbsttätig umzugehen versteht, wird es sich als ein Werk erweisen, das sprachliche Schulung im allgemeinen, Sicherheit im Gebrauche der Muttersprache und

Freude an ihr zu erzielen in vollem Maße geeignet ist[1]). Der Übungsstoff ist mit rühmlicher Sorgfalt ausgewählt; es finden sich aber auch Sätze, die dem Verständnis der Schüler auf der Stufe, für welche sie bestimmt sind, nahe zu bringen, nicht eben leicht wird. Warum sich gelegentlich Sätze mit mundartlichen Wendungen finden, wie „Der Geschäftige ist immer mittenmang" oder „Erst brockt er's ein, dann will er nichts von wissen", ist mir nicht recht klar geworden. Auch konnte ich mir keine Antwort auf die Frage geben, warum für die beiden Sätze „Wo wird er die Nacht zugebracht haben?" und „Es wird was anderes wohl bedeutet haben" nicht ausdrücklich darauf hingewiesen wird, daß es sich hier um eine Vermutung, nicht um die Vollendung in der Zukunft handelt.

Koblenz. J. Buschmann.

Richard Preiser, Pensa latina. Theodor Mommsens Darstellung des Gallischen Krieges. Text und Anmerkungen. XI, 132 S. 8°. Übersetzung 59 S. 8°. Berlin, Weidmann, 1919. 7 M.

Es ist eine Freude, ein Buch von solcher Vortrefflichkeit anzuzeigen! Der Verfasser hat sich als Mitarbeiter am Frankfurter Reformunterrichtswerk längst einen hochgeachteten Namen gemacht und diesen durch den vorliegenden, auf einer so noch nicht vorhandenen Vereinigung bestimmter Grundsätze beruhenden Versuch von neuem glänzend gerechtfertigt. In dem Zur Einführung überschriebenen Vorwort stellt er folgende Forderungen auf:

1. Der Text soll ein Ganzes geben, vor allem, um die Periodenbildung zu ermöglichen; 2. er soll trotzdem Abwechslung zwischen den verschiedenen Darstellungsarten bieten wie Bericht und Beschreibung, Betrachtung und Beurteilung; er soll 3. wissenschaftlich gediegen; 4. in tadellosem, nicht künstlich zurechtgemachtem Deutsch abgefaßt; 5. im ganzen leicht zu übersetzen und dadurch zur Bewältigung von Schwererem und Schwerstem ermutigend sein; 6. er soll die Möglichkeit oder noch besser den Zwang enthalten, die Übertragung dem unbestritten musterhaften Vorbild eines römischen Schriftstellers nachzubilden, der tunlichst denselben Stoff behandelt; 7. er soll begleitet sein von Anmerkungen mit Belegen und Fingerzeigen; 8. er soll nachgeprüft werden können an einer angehängten Übersetzung.

All diese Anforderungen war der Verfasser überzeugt am besten erfüllen zu können, wenn er einerseits Th. Mommsens Darstellung der Röm. Gesch. Band III, 245—296 zugrunde legte und sich anderseits, soweit irgend angängig, auf den Sprachgebrauch Cäsars und Ciceros beschränkte, wobei die Anführungen aus des ersteren Bellum Gallicum vom Schüler jedesmal unweigerlich im Urtext nachzuschlagen sind. Von neueren Werken werden nur drei zugezogen: Nägelsbachs Stilistik wegen ihres Geschmacks, Menges Repetitorium wegen seiner Vollständigkeit, Bruhns Satzlehre wegen ihrer Klarheit.

[1] Aus diesem Grunde werden junge Lehrer guttun, sich mit der vom Verf. dargebotenen Lehrart vertraut zu machen. Besonders aufmerksam mache ich zu diesem Zweck auf die für die Mittelklassen bestimmten Abschnitte über die Wortbildung.

Als Ziel schwebt Preiser nicht bloß die Herausschälung des inhaltlichen Kerns aus der sprachlichen Schale und die erreichbar höchste Angemessenheit des Ausdruckes vor, sondern auch das Durchschimmernlassen des Stiles der deutschen Vorlage.

Ob das letztgenannte Bestreben gelungen ist, wage ich nicht zu entscheiden, halte es auch offen gestanden nicht einmal besonderen Schweißes der Edlen wert, weil ich zu den Leuten gehöre, denen die Schreibweise Mommsens in ihrer modernisierenden Unruhe und gesuchten Buntscheckigkeit keinen rein erfreulichen Eindruck macht und die der Meinung sind, daß eine schlichter und deutscher empfundene Darstellung dem Gegenstande ungleich besser gerecht geworden wäre. Allein dies sind Meinungssachen, über die man immer wird streiten können! Im einzelnen möchte ich, lediglich um zu zeigen, wie sehr mich die Durcharbeitung des Buches gefesselt hat und zugleich um für eine baldige Neuauflage, an die ich fest glaube, womöglich einige Verbesserungen beizusteuern, die eine und andere Kleinigkeit bemerken. An Druckfehlern sind mir in dem mit seltener Sorgfalt besorgten und durchgesehenen Satz nur zwei aufgestoßen, nämlich in Stück 12 Anm. 8 *praecipitur* statt *percipitur* und 52, 11 *anderes* statt *andere.* 49, 1 ist wohl statt *captus* vielmehr *cultus* einzusetzen. Ist 61 6 *quo concesso = quod postquam concessum est* nicht erst livianisch? Die besonders von Anz und Stegmann umgebildete Lehre von der Kongruenz würde 60, 7 f. in dem Satze *et dignitas et utilitas postularent* für das letztere zweifellos *postularet* anempfehlen.

Um auf das Adjektiv überzugehen, so scheint mir 91, 5 *montis declivia* einen poetisierenden, livianischen Beiklang zu haben. Auf dem Gebiet des Pronomens habe ich angemerkt 10, 20 *cuique* „jedem" in nichtenklitischer Stellung anstatt *singulis* oder *unicuique* und 87, 5 *quod mireris* an Stelle von *id, quod mireris* bei Beziehung auf einen ganzen Satz. Rücksichtlich der Adverbien ist mir aufgefallen 42, 2 *item atque,* wofür *quemadmodum, sicut, ut* zu schreiben sein wird. Die Präpositionen anlangend, so heißt 89, 3 *secundum flumen* wohl nicht „flußabwärts", sondern nur „den Fluß entlang" und kann an sich auch „flußaufwärts" bedeuten; jenes wohl eher *secundo flumine,* vgl. Caes. B. G. VII, 60, 1.

Einige Fragen ergeben sich mir zum Gebrauche des Verbums. 84, 21 scheint mir die Substantivierung des Partizips *oppugnantes* im Nominativ nicht einwandfrei, zumal sich mühelos *qui oppugnabant* dafür sagen läßt (vgl. auch Menge, § 180, 2. A. 1) Einigemal ist es mir nicht gelungen, in die Wortfügung sofort einzudringen. So scheint mir 11, 5 bei *cum illis* die Beziehung unklar; 16, 1—3 bietet mir der Satzbau Schwierigkeiten; 31, 5 ist die Mißverständnisse begünstigende Stellung *Laon Pontavert oppidum* leicht in *oppidum Pontavert* umzuändern. 56, 2 f. ist die Nebeneinanderstellung von *cum-cum* nicht auf Anhieb zu erfassen. 68, 3 sind die Worte *una cum militibus Romanis exagitandos* durch den Zusammenhang nicht eindeutig bestimmt. 69, 14 hat mir *iam ut . . . sevocaretur* ebenso wie das zum Ersatz dafür gebotene *si maxime* Schwierigkeiteu gemacht. Ganz allgemein darf vielleicht ausgesprochen werden, daß die von

Preiser mit großer Feinheit gehandhabte und gelegentlich nach den neueren Ermittlungen über den rhythmischen Satzschluß (die *clausula*) geordnete Wortstellung doch hier und dort durch ungekünsteltere Natürlichkeit an Übersichtlichkeit gewinnen würde.

Doch das sind im ungünstigsten Fall Schönheitsfehler, die gar nicht in Betracht kommen gegenüber der wahrhaft ausgezeichneten Gesamtleistung. In seiner gediegenen Gründlichkeit und nahezu unfehlbaren Zuverlässigkeit, in der immer die deckende Wendung zu scheinbar selbstverständlicher Verwendung darbietenden Belesenheit in den römischen Klassikern,in der aus der Tätigkeit des Verfassers als Leiter der Stilübungen an der Frankfurter Universität erwachsenen Treffsicherheit und Knappheit der Fragestellung wie der Geschicktheit in der Darreichung der Hilfen, in der meisterlichen Gestaltung der Form zumal nach Zeiten der Periodosierung und der Abtönung des Ausdrucks, z. B. in der Tempuswahl, haben wir die völlig ausgereifte Frucht langjähriger hingebender Arbeit eines Mannes, der in seinem Fache nach allen Richtungen hin wirklich zu Hause ist: R. Preiser ist einer von den, zumal nördlich des Mains überaus selten gewordenen, ja so gut wie ausgestorbenen Sonderlingen, von denen man behaupten darf, daß sie Latein nicht bloß kennen, sondern können: qu' ils ne savent seulement Latin, mais ils savent le Latin! Angesichts seiner manchmal geradezu verblüffenden Wiedergaben hat man fast immer das Gefühl: so und nicht anders muß es heißen! Aus dem Buche des Studienrats am Frankfurter Reformgymnasium hören wir einenNachhall der unvergleichlichen Schulung seiner schwäbischen Heimat und insbesondere des evangelisch-theologischen Seminars Blaubeuren heraus, in den sich ein leiser Nebenton aus dem Norden mischt: von dort hat er die Fähigkeit frei nach schaffender Umbildung, von hier den Sinn für eine gewisse spezialistisch gefärbte Exaktheit. So betrachtet weisen diese an sich unscheinbaren Pensa Latina über sich selbst hinaus und in einen weiteren Zusammenhang hinein. Richtig betrieben besitzt, nach dem Urteil von Stilkünstlern wie Schopenhauer und Nietzsche, dieses Ringen zwischen Mutter- und Fremdsprache mit seiner analytischen Losschälung des Inhalts von der Hülle des Worts und seiner synthetischen Neugestaltung des Ausdrucks die Bedeutung eines alle Geistesanlagen in Bewegung setzenden Kurses in angewandter psychologischer, logischer und ästhetischer Propädeutik, ganz abgesehen von der sittlich-erzieherischen Wirkung, die in dem Zwang zu strengem Denken und in der Befriedigung über die an schwierigen, aber angemessenen Aufgaben stufenmäßig gewonnene Kräftesteigerung liegt.

Wenn — hoffentlich recht bald — die Zeit kommt, da sich unser Volk auf den Wert und die Wurzeln seiner höheren Bildung zurückbesinnt, so wird eine Arbeit wie die hiermit gewürdigte nicht ein Schwanengesang, sondern die Vorläuferin einer weiteren Veröffentlichung sein, die uns Preiser aus dem ciceronischen Sach- und Sprachkreise, wie ich denke, an der Hand einer unbezweifelbar klassischen deutschen Darstellung schenken möge!

Vorläufig aber wünschen wir den Primanern, Studenten und Gymnasiallehrern Glück, die von einem solchen Führer lernen dürfen, was Latein — und Deutsch — ist.

Hannover. Hans Meltzer.

Umbach, Dr. E., Ziele und Wege des Sprachunterrichts auf unseren höheren Schulen. Leipzig 1917. Quelle und Meyer. 61 S. Geheftet 1,20 M.

Das Buch besteht aus zwei Teilen. 1. Das Verhältnis der Sprachen zueinander. 2. Der neusprachliche Unterricht.

Die Zeit des Krieges war nicht arm an Schriften, die Reformen des Sprachunterrichts verlangten. Die Vorschläge, die in der vorliegenden Schrift gemacht werden, um die Zahl der Deutschstunden zu vermehren, werden wohl immer fromme Wünsche bleiben. Die Kriegslage möchte der Verfasser benutzen, um für die neuen Sprachen, ähnlich wie für das Deutsche, eine Vormachtstellung zu erkämpfen. Einen Rückschritt wird gewiß kein Neusprachler wünschen. Andererseits wird auch keiner für sich etwas Besonderes haben wollen. Derartige Forderungen können nie Wirklichkeit werden. Bei der Lösung der schwierigen Frage des sprachlichen Unterrichts nach dem Kriege haben wir uns in erster Linie leiten zu lassen von der geschichtlichen Entwicklung der in Frage kommenden Fächer. Eine oft laut werdende Forderung ist die Verschiebung des sprachlichen Anfangsunterrichts von der untersten in die zweitletzte Klasse der höheren Schulen. Die notwendige Folge würde eine Überlastung der Mittelstufe sein, die in Anbetracht der Pubertät nicht stattfinden sollte. Es wäre außerdem erst festzustellen, ob die Frage wirklich viele Anhänger hat. Die Art, wie der Verfasser mit den klassischen Sprachen verfahren möchte, um Platz für seine Wünsche zu bekommen, muß das Entsetzen der Altphilologen erregen. Es ist doch zu weit gegangen, das Latein „als eine Fessel für die Entwicklung einer echt deutschen Kultur" anzusehen. Das ist eine Verkennung der Geschichte. Ganz kurzerhand kommt der Verfasser zu der Ansicht, daß für das Gymnasium als einzige neue Sprache das Englische zu treten hätte. Für die Lyceen sollte ebenfalls eine neue Sprache genügen! Überall Rückschritt! Wie steht es denn mit unseren Reformversuchen? Haben wir schon die Früchte unserer Erfahrungen eingeheimst, um schon wieder zum Reformieren schreiten zu müssen? Es kann unmöglich förderlich sein für die Entwicklung, wenn dauernd an den Grundlagen gerüttelt wird. Was der Verfasser über die Ausbreitung der deutschen Sprache ausführt, über das Verhalten der Deutschen im Auslande, wird ebenfalls nicht allseitige Zustimmung finden. Der Reformrichtung gegenüber läßt er sich hinreißen zu Anklagen, die fraglos den Segen verkennen, die sie uns gebracht hat. Sie habe das deutsche Ansehen geschädigt, den vaterländischen Sinn unserer Jugend gefährdet! Anerkanntermaßen hat diese Richtung das Niveau der neueren Sprachen an unseren Schulen erst zu einer wirklichen Höhe gebracht. Wenn der Verfasser nun fordert, sie sei von den Schulen zu entfernen, so vermißt man, wie schon sonst gezeigt, die hohe Warte, von der aus geurteilt werden soll. Es wäre noch manche Ausstellung im

einzelnen zu machen, z.B. über die Sprachübungen, den Gebrauch der fremden Sprache im Unterricht und die schriftlichen Arbeiten. Die Schrift kann nicht den Anspruch darauf machen, „die vielen Meinungen, die unsere Zeit bewegen, gesichtet zu haben und mitgewirkt zu haben zur Klärung vieler Fragen auf neusprachlichem Gebiet". Es wäre ihm die Lektüre Borbeins zu empfehlen: Auslandstudien und neusprachlicher Unterricht im Lichte des Weltkrieges.

Berlin-Reinickendorf. Friedrich Anderten

Walter, Max, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Dritte, durch einen Anhang erheblich vermehrte Auflage. Bearbeitet von Paul Olbrich. Marburg i.H. 1917. N.G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung. 3 M.

Man braucht nicht unbedingter Anhänger der sogenannten Reform zu sein und wird doch die Schrift des hervorragenden Schulmannes mit Genuß und Nutzen lesen. Was er über lautliche Schulung, die Handlung und ihre Entwicklung, die Anschauungsmittel, das Lesestück bezw. die Lektüre und Wortschatzübung auf der Unter- und Oberstufe, Grammatik und schriftliche Arbeiten sagt, enthält eine Fülle von nicht wegzudisputierenden Wahrheiten, die ernster Beherzigung wert sind Die 3. Auflage konnte der Verf. infolge eines schweren Leidens, das er sich im Kriegsdienst zugezogen hat, nicht selbst besorgen. An seiner Stelle hat ein pädagogischer Jünger Walters, Paul Olbrich, die Herausgabe übernommen und „auf Grund seiner philosophischen Studien einige wichtige methodische Fragen vom Standpunkt der Psychologie aus eingehender erörtert und dadurch den der direkten Methode noch abgeneigten Fachgenossen Anlaß zum reiflichen Nachdenken geboten, das manchen vorurteilsfreien Leser von der Berechtigung und dem Werte der direkten Methode im Klassenunterricht wohl überzeugen und zu tieferem Eindringen in die psychologischen Grundlagen der Sprach-erlernung veranlassen dürfte." Indessen sind auch durch Olbrich nicht alle methodischen Streitfragen aus der Welt geschafft. Ich sehe aus Gründen der Papierersparnis davon ab, alle Bedenken geltend zu machen, die geltend gemacht werden könnten. Ich verweise den objektiven Leser statt dessen auf eine vortreffliche Abhandlung von Aronstein, Die Antinomien des fremdsprachlichen Unterrichts, die in der Zeitschr. für franz. u. engl. Unterricht 1917, S. 241 ff. erschienen ist. Nur zwei einzelne Bemerkungen möchte ich streifen. S. 83, Anm. 16 liest man: „Solche wörtliche Übertragung (ins Deutsche) bei der die französische (englische) Wortstellung usw. beibehalten wird, hat, so mechanisch sie auch erscheinen mag, den großen Wert, daß der Sinn für die fremde Sprachform durch deren Abweichung von der Muttersprache unmittelbar entwickelt wird. Die Erinnerungsvorstellung an solche Übersetzung bereitet den in der Fremdsprache neu zu bildenden Sätzen die Bahn." Das ist unzweifelhaft richtig und gilt noch viel mehr von dem Übersetzen aus der Mutter- in die Fremdsprache, das demnach zu Unrecht verworfen wird. Noch ein anderer Satz, der sich S. 74 findet, möge nicht unwidersprochen bleiben. Er lautet: „Wüßten alle Gebildeten der jetzt feindlichen Länder über unser

wahres Wesen so gut Bescheid, wie wir unsere Schüler über sie zu unterrichten suchen, so wäre der unglaubliche Erfolg der Hetzpresse niemals in diesem Maße denkbar gewesen." Läßt diese Behauptung nicht ebensogut die umgekehrte Schlußfolgerung zu? Ich glaube, der Krieg hat gezeigt, daß wir über das wahre Wesen unserer Gegner trotz aller Bemühungen der Reform zu unserm Schaden herzlich wenig Bescheid wußten. — Zum Schluß steuert noch Franz Beyer einiges aus dem Schatz seiner Erfahrungen im Sinne des Reformunterrichts bei.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Izhac Epstein, La pensée et la polyglossie, essai psychologique et didactique. Lausanne ohne Jahr (1916), Payot & Cie. 216, IV S. 8°.

Der Verfasser hat teils aus der psychologischen Literatur, teils aus eigener Beobachtung reiches Material zusammengebracht, um die Frage einer Beantwortung zuzuführen, welchen Einfluß die gleichzeitige Erlernung und Beherrschung mehrerer Sprachen auf den Sprechenden selbst ausübt, ob dabei in den fremden Sprachen gedacht wird, und namentlich, ob das fremdsprachliche Denken das Denken in der Muttersprache fördert oder stört. Seine persönliche Ansicht vertritt er dabei mit starker Einseitigkeit und ohne auf den anerkannten und unzweifelhaften Wert eines wissenschaftlich geleiteten Sprachunterrichtes für die Entwicklung und Ausbildung des Denkens Rücksicht zu nehmen, da er nur die im wesentlichen unbewußte Aneignung der Sprachen im frühen Kindesalter ins Auge faßt. Aber mit dieser Einschränkung ist zugegeben, daß der Verfasser den durchaus überzeugenden Nachweis von der Schädlichkeit der frühzeitigen Vielsprachigkeit erbringt und daran eine Anzahl wichtiger Schlußfolgerungen für die Art der Spracherlernung in den Schulen knüpft. Wir glauben, diese Schlußfolgerungen sowie überhaupt die Darlegungen des Verfassers der ernstesten Erwägung empfehlen zu sollen. Er verlangt, daß nur neuere lebendig gebrauchte Sprachen in frühem Kindesalter nach der direkten Methode erlernt werden sollen, denn je weiter die Herrschaft der Muttersprache sich befestigt, desto mehr hindert sie die unbewußte Aneignung der Fremdsprache. Außerdem hebt er die Größe der nutzlosen Gedächtnisarbeit und des Zeitverlustes stark hervor, die mit jeder Sprachaneignung verbunden sind, und rät, die Schädigungen durch verständige Pädagogik einzuschränken. Er unterscheidet expressive Sprachkenntnis, die die Fähigkeit zu selbständigem Gebrauch der Fremdsprache in Wort und Schrift umfaßt, vom impressiver, die sich mit dem Verständnis des Gehörten und Gelesenen begnügt. Man sollte die erste nicht ohne Not erstreben, und vor allem in den alten Sprachen ganz auf sie verzichten. Eine nur impressive Sprachkenntnis erstrebende Aneignung einer Sprache ist auf das Alter zu verschieben, in dem die Erlernung der fremden Wörter und Sprachgesetze sich bewußt vollzieht[1]).

Berlin-Schöneberg. Felix Hartmann.

[1]) Ausführliche Besprechung demnächst in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, herausgegeben von Rain.

Friedrich Rommel, Die Verfassung des Deutschen Reiches. Leipzig 1921. Quelle & Meyer. 112 S. 4,80 M.

Die eingehende Behandlung der Verfassung des Deutschen Reiches ist in allen unseren Schulen unbedingt erforderlich und wird mit Recht neuerdings durch amtliche Vorschrift verlangt. Die Frage nach einem gedruckten Leitfaden, die sich in den Fachkonferenzen der Geschichts- und Deutschlehrer daraufhin erhob, ist durch das vorliegende Bändchen in glücklicher Weise gelöst. Entfernt von jeder einseitigen Parteiauffassung, behandelt es den heikeln Stoff mit einer Sachlichkeit, die es gerade für Schülerhände geeignet erscheinen läßt. Dabei ist diese Sachlichkeit nicht von kühler Allgemeinheit, sondern überall von einer Wärme des Tones getragen, die dem Verfasser aus dem Herzen kommt, — ein Wegweiser dafür, wie der Lehrende dieses Thema behandeln muß, wenn sein Unterricht der hohen und ernsten Bedeutung des Gegenstandes entsprechen soll. Im übrigen läßt der mäßige Umfang der Schrift und die daraus folgende Beschränkung auf das Wesentlichste der Individualität des Lehrers genügenden Spielraum.

Das geschmackvoll ausgestattete Buch enthält einen dankenswerten verfassungsgeschichtlichen Rückblick und gliedert sich dann, hierin ganz der Verfassung entsprechend, in zwei Hauptteile, die sich erst mit den Aufgaben des Reiches und dann mit den Rechten und Pflichten des einzelnen Deutschen beschäftigen.

Wo sich Gelegenheit zu ethischer Einwirkung bietet, in rein menschlichem und in vaterländischem Sinne, wird sie vom Verfasser benutzt, so bei dem Mahnruf an die deutsche Jugend, Mann für Mann mitzuarbeiten an der Verfassung, die das Reich wieder emporheben soll aus Elend und Ohnmacht. Denn die Verfassung soll kein unabänderliches Dogma sein, sie bildet nur die Grundlage für den nötigen Neubau. Jeder Deutsche soll sich für die Regierung und die Zustände im Vaterlande mit verantwortlich fühlen. Dieses Verantwortungsgefühl wird unsere Handlungen sittlicher machen und uns davor bewahren, dem unseligen deutschen Parteizwist zu verfallen, dem ein kräftiges Wort der Abwehr gewidmet ist.

Es wäre zu begrüßen, wenn das Werk in unseren Schulen weite Verbreitung fände.

Breslau. M. Blümel.

E. Hauptmann, Heimatkunde. Leipzig. Theodor Weicher. 111 S. Geh. 6 M., geb. 10 M.

Das Büchlein sieht das große Ziel deutscher Wiedergeburt und zeigt den Weg dorthin, sich auf einen kleinsten Ausschnitt aus dem Gebiete der Erziehung — das Fach Heimatkunde — beschränkend. In der Beschränkung aber ist es um so gründlicher und geht dem Begriff Heimat an die Wurzel.

Ich bin mit manch Wesentlichem des grundlegenden Teils nicht einverstanden. Die Heimatgefühl bildende Kraft der Örtlichkeit wird zugunsten der Menschengemeinschaft allzu sehr unterschätzt. Der zugrunde liegende Fehler scheint mir der, daß der Verfasser eine Wurzel des

Heimatgefühls völlig übersehen hat: die eigne Persönlichkeit, die Reinhit, und Jugend verloren hat und sich mit aller Sehnsucht an jene Zeit klammert in der das Verlorene ihr Eigen war. Gerade durch diese Sehnsucht aber erhält auch die Örtlichkeit ihren Schimmer und Zauber, unabhängig von aller Gemeinschaft. Die Art des Verfassers läßt glauben, daß er sich das noch einmal durch den Kopf gehen läßt und weiter mit dem Problem ringt. Denn Fertiges kann und will er nicht bringen; er hat recht, wenn er sagt, daß man noch nie und nirgends in schulwissenschaftlichen Büchern dem Begriff der Heimat überhaupt auf den Grund gegangen ist. Es ist wirklich hier zum ersten Male in die Kerbe gehauen, die allein den Klotz spalten kann, der die Tür ins lichte freie Neu-Deutschland versperrt. Und die Gedanken, die das Buch weit über alle ähnlichen stellen, sind kurz: 1. es ist uns alles zerbrochen, weil uns das wichtigste, Heimat- und Deutschbewußtsein fehlte. Allem Aufbau muß daher die Erziehung des Einzelnen zum Gemeinschafts- und deutschen Heimatgefühl, kurz zum Deutschbewußtsein, voraufgehen. 2. Es gilt erst einmal an die Wurzel zu gehen und die inneren Zusammenhänge dessen, was Heimat heißt, klarzulegen, will man nicht wie bisher ins Blaue hinein arbeiten. 3. Der Begriff Heimat löst sich in eine unzerreißbare Kette auf: Familie, Gemeinde, Stamm, Volk. (Die Persönlichkeit mit ihrem Eigenen als erstes Glied hätte hier nicht vergessen werden sollen!) Eins ist undenkbar ohne das andere. 4. Der Schule oberstes Ziel ist nicht, wie bisher, Trichterei oder Arbeitsausbildung, sondern Erziehung zur Heimat in dem vierfachen (besser fünffachen!) Sinn. 5. Die deutsche Wiedergeburt hängt davon ab, ob es gelingt, der breiten Masse der sog. Arbeiter dies Heimatgefühl zum ersten Male zu schaffen in dem zukünftigen Geschlecht.

Daß der Verfasser als Schulmann sich in der Durchführung dieser Gedanken auf ein einziges Fach beschränkt, macht seine Arbeit erst wahrhaft fruchtbringend, und es wäre nur zu wünschen, wenn andere Fachmänner folgten und der Stoff, auch der andern Fächer, planmäßig „heimatlich" in diesem Sinne durchdrungen wird.

Berlin-Friedrichsfelde. Kurd. Niedlich.

Rhenanus, Paul, Antwerpen. Die Flamen. Fünf Abhandlungen. M. Gladbach 1918. Volksvereinsverlag. 115 S. 8°. Geh. 2,40 M.

Durch den Weltkrieg sind unsere Blicke wieder auf das flämische Volk gelenkt worden, das als einen verlornen Außenposten deutscher Gesittung zu betrachten mancher sich schon gewöhnt hatte. Ein ungünstiges Geschick hatte diesen niederfränkischen Volksstamm zwischen das Meer und welsche Gebiete eingeklemmt, und als der Vertrag von Verdun, der die Grafschaft Flandern zu Frankreich schlug, seinen größten Teil von den deutschen Bruderstämmen trennte, da schien seine Verwelschung nur eine Frage der Zeit zu sein. Nach wechselvollen Schicksalen wurde er 1830 mit den Wallonen zum belgischen Staate zusammengeschweißt, in dem er von Anfang an trotz seiner größeren Volkszahl zur dienenden Rolle verurteilt war. Es zeugt von der Zähigkeit des flämischen Volkstums, wenn es trotz dieser unglücklichen

Geschichte seine niederdeutsche Eigenart so rein bewahrt hat. Wohl zeigt gerade die gebildete Schicht eine geringere Widerstandsfähigkeit, aber das Volk spricht noch heute die niederdeutsche Sprache und hat sich nicht, wie das der Angelsachsen, dem Eindringen französischer Wörter gebeugt. — Von dem Kampfe, den die Flamen besonders seit der Gründung Belgiens gegen die immer stärker anschwellende Flut der Verwelschung zu führen hatten, entwirft Rhenanus ein zugleich erschütterndes und erhebendes Bild, erschütternd, weil wir das einsame Ringen dieses germanischen Volkes sehen, das, äußerlich und innerlich von den blutsverwandten Stämmen gelöst, immer von neuem gegen das fremde Joch aufbegehrt, erhebend, weil in den letzten Jahrzehnten vor dem Weltkrieg ein dauernder Aufstieg festzustellen ist, der in dem Volksschulgesetz von 1914, das ein Recht der Flamen auf den Unterricht in der Muttersprache anerkannte, seine Krönung gefunden hat. Der Verfasser streift die ältere flämische Geschichte und Literatur nur kurz, behandelt aber in breiter Ausführlichkeit die Verhältnisse in der belgischen Zeit. Er zeigt, wie der Staat seine Machtmittel zur Verwelschung mißbrauchte, wie er das Beamtentum, das Heer, die Presse, das gesamte Schulwesen, Handel und Gewerbe in den Dienst seiner Bestrebungen zwang, wie er den nur flämisch sprechenden Untertan zum Paria erniedrigte, indem er ihn von allen führenden Stellen ausschloß. Dann bespricht er eingehend die flämische Bewegung, deren Umfang und weitverzweigte, ständig wachsende Gliederung manchem Leser eine Überraschung sein wird. Auch die flämischen Kriegsgründungen werden noch in den Kreis der Betrachtung gezogen. Das Buch von Rhenanus ist jedem zu empfehlen, der sich über die Bestrebungen der Flamen sachgemäß unterrichten will und den Wunsch hat, daß die geistigen Fäden, die während des Krieges geknüpft worden sind, nicht wieder zerrissen werden.

Verbeek, Dr. Heinrich, Flämisch für alle Deutschen. Eine Anleitung zum leichten Erlernen der flämischen Sprache. M. Gladbach 1917. Volksvereinsverlag. 194 S. 8°. Geh. 1,60 M.

Der Verfasser bietet uns in seiner Grammatik eine kurze, aber recht brauchbare Einführung in die flämische Sprache. Er geht von dem richtigen Grundsatz aus, daß sie nicht wie eine Fremdsprache, sondern wie eine niederdeutsche Mundart gelehrt und gelernt werden müsse. Da er selbst aus dem niederfränkischen Sprachgebiet stammt und seine heimische geldrische Mundart vollkommen beherrscht, so konnte er an dem lebendigen Sprachquell schöpfen, aus dem auch das Flämische fließt. Daraus erklärt sich, wenn er in Belgien seine Muttersprache zu hören glaubt. Er geht aber zu weit, wenn er meint, daß viele Deutsche, namentlich Rheinländer, denselben Eindruck gewännen; es kann sich dabei eben nur um Niederfranken handeln, die ihrer heimischen Mundart noch mächtig sind. Er vergreift sich dazu im Ausdruck, wenn er es unverständlich findet, „daß ein Mann wie Schiller zu gestehen wagte, des Holländischen oder Flämischen nicht mächtig zu sein." — Auf eigenartige und glückliche Weise gelingt es ihm, den Leser in den Wortschatz des Flämischen einzuführen. Nach einer kurzen Übersicht über die Verschie-

denheit der Aussprache stellt er in dem Abschnitt „Verwandtschaftliche Beziehungen zwischen Deutsch und Flämisch" die wichtigsten Flämischen Wörter zusammen. Er geht von den mit dem Hochdeutschen übereinstimmenden Wörtern aus, um dann allmählich zu den Verschiedenheiten hinzuführen, die sich zwischen den Selbstlauten und Mitlauten herausgebildet haben. Soweit wie möglich sind die Verschiedenheiten lautgesetzlich begründet. Auch die Ausdrücke, die im Hochdeutschen fehlen, aber in der Sprache des Niederrheins, im Alt- und Mittelhochdeutschen vorkommen, sowie die dem Lateinischen und Französischen entlehnten Fremdwörter sind in besonderen Abschnitten gesammelt. Die eigentliche Sprachlehre beschränkt sich mit Recht im ganzen auf die Bildung der Formen und bleibt immer in enger Verbindung mit dem Deutschen. Die Wortbildungslehre ist für den Zweck des Buches vielleicht etwas zu weit ausgeführt. Unter den im Anhang beigefügten 15 Lesestücken und Gedichten sinden fich auffallender Weise 8 holländische; von den flämischen sind Limburgsch Koolbekken, Wij eischen de vervlaamsching der Gentsche Hoogeschool und De Oude Vlamingen auch dem Inhalt nach gut ausgewählt. Von Einzelheiten seien noch bemerkt: Seite 32 ist oogst Ernte irrtümlich unter die Wörter gekommen, in denen flämisch o einem hochdeutschen Mitlaut entspricht; Seite 67 wird es richtig von augustus abgeleitet. Seite 64 wird baldadig ungezogen mit bald kühn zusammengebracht; es dürfte wohl mit dem germanischen Stamme bal, erhalten in engl. bale Unheil, zusammenhängen. Seite 80 wird der Nominativ des artikellosen trouw hond als gleichbedeutend mit dem Akkusativ angeführt; letzterer lautet indes: trouwen hond. Diese geringfügigen Ausstellungen vermögen aber den Wert des trefflichen und zeitgemäßen Werkchens nicht herabzumindern.

Andernach. Paul Verbeek.

Perthes' Kleine Völker- und Länderkunde zum Gebrauch im praktischen Leben. Fünfter Band: Achmed Emin, Die Türkei. Gotha 1918. Verlag Friedrich Andreas Perthes A. G. VIII und 95 S. Mit 1 Karte. Preis 4 M.

Seitdem Deutsche und Türken im Weltkriege Schulter an Schulter kämpften, ist bei uns das Interesse für das osmanische Reich in weiten Kreisen wach geworden. Deutsch-türkische Wörterbücher und Sprachlehren schosseni wie Pilze aus der Erde, die Zahl der Aufsätze und Schriften über die Türkei und ihre Entwicklungsmöglichkeiten wächst unaufhörlich. Es fehlte jedoch bisher eine kurze Darstellung des verbündeten Staates auf landeskundlich-politischer Grundlage, die den Bedürfnissen des gebildeten Laien, des Soldaten und des Kaufmanns genügt.

Diesem Mangel soll der 5. Band von Perthes' Kleinen Völker- und Länderkunde abhelfen. Der Verlag hat einen glücklichen Griff getan, als er den Professor der Statistik an der Universität Konstantinopel Dr. phil. Achmed Emin mit der Aufgabe betraute, deutschen Lesern sein Vaterland zu schildern.

In der Einleitung betont der osmanische Gelehrte, daß man sich in Europa vielfach noch ein völlig unzutreffendes Bild von seiner Heimat mache. „Sogar in ernsten Büchern und als wissenschaftlich gedachten Schriften kommen immer wieder jene überlieferten Ansichten über die Türkei zur Geltung, welche von der Atmosphäre von „Tausendundeine Nacht" umwoben sind und die wandelnde Arbeit der verschiedenen sozialen und wirtschaftlichen Faktoren völlig verkennen." Dann skizziert der Verfasser auf knappen 12 Seiten die starken geographischen Gegensätze der einzelnen Landesteile und die ethnische, sprachliche und religiöse Verschiedenheit der heterogenen Bevölkerung um im 2. und 3. Abschnitt einen Einblick in die Geschichte des Aufstiegs und Niedergangs des roten Halbmonds, der wiederholten Reformversuche, der Palastherrschaft Abdul Hamids und des siegreichen Kampfes der Jungtürken zu geben.

Bei der Beurteilung der politischen und geistigen Strömungen der letzten Jahre nimmt Dr. Achmed Emin einen so objektiven Standpunkt ein wie das einem Manne möglich ist, der inmitten der Ereignisse steht. Das vierte und längste Kapitel („Die junge Türkei und ihre Probleme") beansprucht unser besonderes Interesse. Dort wird in breiten Strichen der Verjüngungsprozeß dargelegt, der das schwergeprüfte Reich auf eine moderne Grundlage bringen soll, und bei dem deutsche Schaffenskraft und deutsches Kapital ausschlaggebend mitzuwirken berufen sind. Andererseits vergißt der türkische Statistiker nicht, auf den Schatten hinzuweisn, der das erfreuliche Bild seines aufstrebenden Vaterlandes verdunkelt: es ist der immer stärker einsetzende Bevölkerungsschwund, der besonders in Anatolien sich bemerkbar macht. „Der einzige Trost besteht darin, daß man die Gefahr in vollem Maße erkannt hat." Der Verfasser gibt sich wohl kaum einer Täuschung darüber hin, daß die schönsten politischen Reformen umsonst sind, wenn die Heilung dieser tötlichen Wunde am osmanischen Reichskörper nach dem Kriege nicht sofort mit dem nötigen Ernst in Angriff genommen wird.

Aus den Darlegungen Achmed Emins spricht jedoch eine so tiefe Vaterlandsliebe und ein so unerschütterlicher Glaube an die Glückliche Zukunft seines Volkes, daß wir mit ihm die Überwindung aller Schwierigkeiten erhoffen. Vor allen Dingen gewinnt man den Eindruck, daß hier wirklich „ein wahrer Freund inniger und vertrauensvoller Beziehungen zwischen den verbündeten Ländern" zu Worte kommt. Das Buch ist jedenfalls recht geeignet, dem deutschen Leser eine zutreffende Vorstellung der heutigen Türkei und ihrer Zukunftsaussichten zu übermitteln. Wer sich mit dem deutsch-türkischen Problem befaßt, kann an ihm nicht achtlos vorübergehen!

Barth. Paul Gadow.

Hegnauer, H., Schulzeichnen auf Grund elementarer Perspektive. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. Mappe mit 9 Seiten Text und 18 farbigen Vorlagen. 5 M.

Flotte Wandtafelzeichnungen des Lehrers vermögen in vielen Lehrfächern die Anschaulichkeit des Unterrichts wesentlich zu erhöhen. Genügt in Natur-

beschreibung, Physik und Chemie schon eine schematische Darstellung, so muß dagegen im Anschauungs- und im heimatkundlichen Unterricht die erscheinungsgemäße Darstellung der behandelten Gegenstände zur Anwendung kommen, wenn sprachlicher und graphischer Ausdruck sich decken sollen. Diese Art der Darstellung setzt aber bei dem zeichnenden Lehrer die sichere Kenntnis der perspektivischen Hauptgesetze voraus. Sie zu vermitteln, wo sie fehlt, ist der Zweck des Werkes. An einer Reihe farbiger Vorlagen, die die Technik des Wandtafelzeichnens nachahmen, bespricht und veranschaulicht der Verfasser die wichtigsten perspektivischen Gesetze, die sich auf den Kreis, auf Drehkörper, Pflanzen- und Fruchtformen, prismatische, kubische und zusammengesetzte Körper beziehen. Er verwahrt sich dagegen, daß sein Werk im Zeichenunterricht verwendet werden soll. Unter dieser Voraussetzung kann es, von einigen Ungenauigkeiten in der Zeichnung abgesehen, demjenigen Lehrer empfohlen werden, der seinen Unterricht durch anschauliche Wandtafelzeichnungen zu beleben wünscht.

Schudeisky, A., Projektionslehre. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. 83 Seiten, Oktavformat; Preis geheftet 1,40 M., geb. 2,20 M.

An guten Büchern für das Projektionszeichnen ist kein Mangel. Wenn der Verfasser, der bereits mit anderen Werken über das Linearzeichnen an die Öffentlichkeit getreten ist, sich dennoch zur Herausgabe seiner „Projektionslehre" entschlossen hat, so wird ihn der Gedanke geleitet haben, dem Anfänger im Projektionszeichnen, dem sich ein guter Unterricht in diesem Fache nicht darbietet, einen Weg zu zeigen, der alle diejenigen Schwierigkeiten umgeht, die die Freude an dem etwas spröden Stoffe zu trüben geeignet wäre. Die rechtwinklige und die schiefwinklige Parallelprojektion sind klar erläutert, an einfachen geometrischen Körpern durchgeführt und auf die Herstellung technischer Zeichnungen aus dem Bau- und Maschinenfach angewendet. Parallelperspektivische Zeichnungen, die die Modelle entbehrlich machen, unterstützen die räumliche Anschauung der projektiven Vorgänge. Das Buch kann als „Vorschule" des Projektionszeichnens das Verständnis für die „Universalsprache der Technik" fördern helfen.

Weber, Dr. E., Der Weg zur Zeichenkunst. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. 86 Seiten. Oktavformat. Preis geheftet 1,40 M., geb. 2,40 M.

Der Verfasser bezeichnet sein Werk ausdrücklich als ein Büchlein für theoretische und praktische Selbstbildung. Es ist nicht angängig, das Buch deshalb grundsätzlich abzulehnen — wie es ein Kritiker der 1. Auflage getan hat — weil es den Zeichenlehrer nicht ersetzen könne. Gewiß ist die lebendige Persönlichkeit des Lehrers einem Buche vorzuziehen; aber doch ist mancher Lernende genötigt, ein Buch zu seinem Lehrer zu erwählen. Wer zum vorliegenden Buche greift, hat keine schlechte Wahl getroffen. Der Verfasser steht mit seinen Anschauungen auf dem Boden des neuzeitlichen Zeichenunterrichts, für dessen Vorzüge er die Leser zu interressieren weiß, indem er den neuen Kurs wirkungsvoll dem alten gegenüberstellt und seine Entwicklung bis in die

Anfänge zurückverfolgt. Er verweist den Lernenden auf denselben Weg, den die Völker der Vergangenheit und die Naturvölker unserer Tage gegangen sind, um „von dem ideographischen zum physiographischen Typ" und zur künstlerischen Darstellung zu gelangen, auf den Weg, den auch das Kind im neuzeitlichen Zeichenunterrichte zurücklegt. Die praktischen Winke, die der Verfasser dem Autodidakten gibt, sind auch im Schulzeichenunterricht zu verwenden. Deshalb ist das Buch für den angehenden Zeichenlehrer wertvoll, dem der Verfasser auch mit anderen Zeichenwerken helfend zur Seite getreten ist.

Berlin-Pankow. Franz Leberecht.

Fischer, W. Aloys, Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig 1918. Verlag von Quelle und Meyer. 155 S. Geb. 4,40 M.

Das Buch wird von allen, die Berufsberatung an höheren Schulen treiben wollen, gelesen werden müssen. Es bildet eine wertvolle Ergänzung zu dem Buche von Kuckhoff. Während letzterer die Frage mehr vom Standpunkte des Volkswirtschaftlers behandelt, hört man hier überall den warmherzigen Erzieher, den feinfühligen und erfahrenen Psychologen sprechen. Dabei ist die politische Bedeutung der Frage keineswegs übersehen. Staat und Volk, so meint Fischer, dürfen sich nicht einander gegenüberstehen; sie müssen sich vielmehr immer besser durchdringen, und deshalb sollen Schule und Erziehung die Jugend hineinbilden, hineingeleiten in das Leben des Volkes; sie sollen ihr das Ziel aufstellen, an seiner Gesamtarbeit und Weltaufgabe teilzunehmen; sie dürfen zu diesem Zwecke die Bedeutung der Berufsreife und der Berufswahl nicht verkennen. Er spricht zunächst über den Sinn des Berufes und die objektiven Grundlagen der Berufswahl, dann über die Berufsforschung, die Beziehungen zwischen Erziehung und Beruf, schließlich von der Berufswahl und Berufsberatung. Besonders lesenswert sind seine Ausführungen über die Wertung der Intelligenzhöhe, der sittlichen Höhe und des gesellschaftlichen Verantwortungsgefühls für die höheren, gebildeten und gelehrten Berufe (S. 46—51), seine psychischen Berufsbilder (z. B. der Kaufmann S. 52—58) und seine Bemerkungen über die Schranken der psychologischen Berufsberatung. Sehr merkwürdige Erfahrungen hat er bezüglich der mangelhaften Kenntnis der Berufe von seiten der Kinder und Jugendlichen gemacht. Bei dem besonderen Abschnitt über die Berufsberatung für Schüler höherer Lehranstalten schlägt Fischer (wie Kuckhoff) vor, das ganze erste Jahr einer höheren Schule zu einer Art Probezeit auszubauen; die Leitung der Sexta soll einem im Schulort unbedingt bekannten und allgemein hochgeachteten, in seinem Urteil durch keine Rücksicht beirrbaren Lehrer anvertraut werden. Dem habe ich schon in dieser Zeitschrift (XVII S. 279) widersprochen. Ich glaube, die meisten Direktoren werden meine Bedenken teilen. Im übrigen kann ich den Ausführungen Fischers nur zustimmen. Ich wünsche dem Buche eine recht weite Verbreitung.

Flensburg. Wilhelm Lohmann

Havenstein, M., Die alten Sprachen und die deutsche Bildung. Berlin 1919. E. S. Mittler & Sohn. VI u. 92 S. 8. 3 M.

Havenstein sucht den Nachweis zu erbringen, daß die alten Sprachen heute nicht mehr das Recht haben, auf den höheren Schulen eine beherrschende Stellung einzunehmen und daß damit das humanistische Gymnasium in seiner jetzigen Form seine Daseinsberechtigung verloren hat. Er ist überzeugt, daß Latein und Griechisch in unserer Zeit nur noch einen sehr beschränkten praktischen Lebenswert haben und auch die gelehrten Berufe außer den Theologen, von denen man aber auch den Nachweis der Kenntnis dieser Sprachen nicht mehr fordern solle, und den Philologen ihrer durchaus entraten könnten. Für diese aber brauche man das Gymnasium, wie es jetzt sei, nicht beizubehalten; es genüge, ihnen in späteren Jahren Gelegenheit zur Vorbildung auf ihr Studium zu geben. Das lebendige Verständnis des Altertums, dessen Bedeutung für unsere gesamte geistige Kultur der Verfasser anerkennt, könne auch ohne Erlernung der alten Sprachen, insbesondere durch die Lektüre guter Übersetzungen, gewonnen werden. Endlich sei auch der formale Bildungswert des altsprachlichen Unterrichts, vor allem der Übersetzungsübungen, keineswegs so groß, daß man um seinetwillen an dem Überlieferten festhalten müsse. Havenstein verlangt daher, daß das alte Gymnasium nur als eine auf das Studium des Altertums vorbereitende Gelehrtenschule für künftige Philologen weiterbestehen dürfe, im übrigen aber die Geistesschätze des Altertums, soweit sie für uns noch von Wert sind, in verdeutschter Form in den deutschen Unterricht hinübergenommen werden sollen.

Der Verfasser stellt sich selbst in seinem Schlußwort das Zeugnis aus, daß er „gewissenhaft und nicht ungründlich" das Für und Wider im Kampfe um das humanistische Gymnasium geprüft und Gerechtigkeit, soweit in solchen Dingen davon die Rede sein könne, geübt habe. In der Tat unterscheidet sich die ruhige und sachliche Art, in der er seine Ausführungen vorbringt, höchst vorteilhaft von dem unwürdigen und gehässigen Tone, der gerade im Streite über humanistische oder realistische Bildung nur allzu oft angeschlagen wird. Im übrigen enthält die Schrift nichts, was nicht von den Gegnern des altsprachlichen Unterrichts schon oft vorgebracht und ebenso oft von der anderen Seite widerlegt wäre, wenn auch anerkannt werden soll, daß sie manches, was wir bisher unter anderem Gesichtswinkel zu sehen gewohnt waren, in neue Beleuchtung rückt. Den überzeugenden und schlagenden Beweis, daß wir ohne eine beklagenswerte Schädigung unseres Kultur- und Geisteslebens auf die Beschäftigung mit den alten Sprachen und damit auf das humanistische Gymnasium verzichten könnten, ist auch Havenstein schuldig geblieben.

v. Holst, H., Fröhliche Leute. Abendgespräche mit Schülern. 5. Auflage. Gütersloh 1918. C. Bertelsmann. 108 S. 8. Geh. 2 M., geb. 3 M.

Das freundliche Buch ist für reifere Schüler der Mittelklassen höherer Schulen bestimmt, wird aber auch von Schülern der Oberklassen mit Nutzen gelesen werden. Der Verfasser zeigt sich in den fingierten Gesprächen als

ein treuer, warmherziger und verständnisvoller Freund der Jugend, der über eine feine und gewinnende Art mit jungen Menschen zu verkehren, verfügt. Zu innerlich freien und selbständigen, glücklichen und fröhlichen Menschen will er seine jungen Freunde machen, und die Ratschläge, die er ihnen erteilt, sind wohl geeignet, sie diesem Ziele zuzuführen. Ich möchte das Büchlein in der Hand recht vieler unserer Schüler sehen: es wäre gut um unsere Jugend bestellt, wenn sie sich stets der Führung eines so feinsinnigen, kameradschaftlichen und fürsorglichen Freundes anvertrauen wollten! Auch Eltern, Lehrer und Erzieher werden aus den „fröhlichen Leuten" manche Anregung schöpfen.

Otto, E., Die wissenschaftliche Forschung und die Ausgestaltung des gelehrten Unterrichts. Bielefeld und Leipzig. 1919 Velhagen und Klasing. 66 S. 8.

Ottos kleine, aber inhaltreiche Schrift dient dem Versuche, eine einheitliche Grundlegung der Erkenntnis anzubahnen. Der Verfasser unterscheidet zwei Forschungsgebiete: das funktionale und das evolutionale Geschehen und dementsprechend zwei Forschungsarten: die funktionelle und die evolutionelle Forschung, von denen die erste die Vorgänge der unbelebten Natur sowie die Betätigung der Lebewesen, die zweite die geschichtlichen Entwicklungen zu untersuchen hat. Er prüft sodann die Forschungsarten der Einzelwissenschaften im besonderen und zieht im letzten Abschnitt aus seiner Einteilung der Wissenschaften und ihrer Erforschung die Folgerungen für die weitere Ausgestaltung unseres höheren Schulwesens. Otto fordert eine Umgestaltung des Lehrplanes zu einem einheitlichen, organischen Ganzen, einen Lehrplan, der statt auf ein buntes Vielerlei unzusammenhängender Einzelerkenntnisse auszugehen, innerliche Verknüpfung und Geschlossenheit des Wissens zum Ziele hat und dem wirklichen Zusammenhang der Wissenschaften Rechnung trägt. Die Durchführung seiner Gedanken würde zweifellos für die höheren Schulen einen großen Fortschritt bedeuten, hat freilich aber auch eine einheitliche Welterkenntnis und ebensolche Weltauffassung der an ihr wirkenden Lehrer zur Voraussetzung.

Louis, G., Städtisches Schulrecht und inneres Leben der höheren Schule. Ein Wort der Entgegnung auf die „Beiträge des Preußischen Städtetags zur Handhabung der staatlichen Schulverwaltung gegenüber den Städten." Leipzig 1918. Quelle & Meyer. 64 S. 8. Geh. 2 M.

Louis' Schrift verdankt ihren Ursprung der bekannten Denkschrift des Preußischen Städtetags vom April 1917, in der die Städte den Anspruch erheben, auch das innere Leben der städtischen höheren Schulen maßgebend beeinflussen zu können. Sie untersucht zunächst die Rechtsstellung der städtischen Behörden zu den von ihnen unterhaltenen höheren Lehranstalten und ihren Lehrern und weist nach, daß diese die auf Grund der Städteordnung von 1808 erhobenen Ansprüche in keiner Weise rechtfertigt, da es zu einer eingehenden Regelung durch die Gesetzgebung bisher überhaupt nicht ge-

kommen ist und die Bestimmungen der Städteordnung bei der gewaltigen Entwicklung und Umwandlung des höheren Schulwesens in den letzten 100 Jahren auf die heutigen Verhältnisse in keiner Weise mehr passen. Der Verfasser geht sodann ausführlicher auf die Aufgaben ein, die die Schule im Ganzen des Volkslebens hat, und legt dar, daß diese in erster Linie eine nationale Aufgabe zu erfüllen hat, also zu der städtischen Selbstverwaltung in einem ganz anderen Verhältnis steht als irgend ein anderes städtisches Institut, das rein städtischen Interessen zu dienen hat. Daneben werden schwerwiegende andere Bedenken, die gegen eine Übertragung von Aufsichtsbefugnissen über die höhere Schule an die Gemeindeorgane sprechen, in überzeugender Weise ausgeführt. Auf der anderen Seite wird der Nachweis erbracht, daß von seiten der höheren Schule eine ganze Reihe von Forderungen an die Städte zu stellen sind, die noch immer ihrer Erfüllung harren. Louis erörtert sodann die Stellung und Aufgaben der Stadtschulräte und empfiehlt die Einrichtung von Einzelkuratorien, die für jede einzelne Anstalt die Verbindung mit der Öffentlichkeit herstellen sollen.

Durch die Ministerialverfügung vom 1. Oktober 1918 (Satzung für Elternbeiräte und Muster einer Verwaltungsordnung für städtische höhere Lehranstalten) hat das Verhältnis zwischen städtischen Behörden und höheren Lehranstalten eine nur vorläufige Lösung erfahren, die auf keiner Seite volle Befriedigung ausgelöst hat. Es ist zu erwarten, daß bei der bevorstehenden Neuregelung des gesamten Schulwesens auch die hier untersuchte Frage nochmals erörtert und endgültig geregelt wird. Im Interesse der höheren Schule ist dringend zu wünschen, daß die Lösung im Sinne der vorliegenden Schrift erfolgt, die infolge der großen Sachkenntnis des Verfassers zur Klärung viel beitragen wird.

Wolf, H., Wenn ich Kultusminister wäre! Leipzig 1919. Th. Weicher. 111 S. gr. 8. Geh. 4 M.

Der durch seine „Angewandte Geschichte" wie seine „Angewandte Kirchengeschichte" wohl bekannte Verfasser stellt in dem vorliegenden Buche eine Reihe von Richtlinien auf, die, wenn er Kultusminister wäre, für seine eigene Tätigkeit wie für die staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Volkes maßgebend sein sollten. Wolf ist der Meinung, daß Politik in die Schule hineingehöre, freilich nicht Parteipolitik und Parteistreit, wohl aber die Lehre von Staat und Volk, von dem Wesen, den Aufgaben und Formen des Staates, von dem Verhältnis zwischen Staat, Volkstum und Kirche, von den Rechten und Pflichten eines Staatsbürgers. Zielbewußte Pflege des deutschen Volkstums und Förderung unserer christlichen Religion wünscht er in den Mittelpunkt des gesamten Schulwesens gestellt. Dementsprechend verlangt er eine Erweiterung des Unterrichts in der Religion, in der Geschichte und im Deutschen unter Zurücktreten des fremdsprachlichen, besonders des französischen Unterrichts, da dieser nach der Ansicht des Verfassers dem unseligen Hang des Deutschen zur Ausländerei Vorschub leistet, gegen die er ebenso kräftige Worte findet wie gegen Mammonismus und Bildungsschwindel.

Auch dieses Buch enthält „angewandte Geschichte", nur daß in ihm der Parteistandpunkt des Verfassers schroffer betont wird als in jenem ersten Werke; es ist eine Streit- und Kampfesschrift, die leidenschaftlich angefochten werden, aber auch viel Zustimmung finden wird.

Horn, Ewald, Das höhere Mädchenschulwesen in Deutschland. Eine vergleichende Übersicht mit besonderer Berücksichtigung der Stundenpläne. Berlin 1919. Weidmann. 156 S. 8. Geh. 7 M.

Das Buch ist eine Ergänzung zu des Verfassers Zusammenstellung für das „höhere Schulwesen der Staaten Europas", das nur Lehranstalten der männlichen Jugend berücksichtigte. Leider machte der Weltkrieg unmöglich, das weibliche Bildungswesen der außerdeutschen Länder zum Vergleich heranzuziehen. Die Schrift enthält zunächst eine allgemeine Übersicht über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens und behandelt sodann die verschiedenen Formen der Lehranstalten für die weibliche Jugend, Lyzeen, Frauenschulen, Oberlyzeen, Studienanstalten. Die zur Zeit vorhandenen Oberlyzeen, Studienanstalten und Frauenschulen werden in einem besonderen Abschnitt aufgeführt, während ein anderer die Leitung und Lehrkräfte der Schule behandelt. Besonders wertvoll sind die dem Werke beigefügten Stundenpläne und Übersichten, die eine schnelle und sichere Orientierung ermöglichen, sowie ein Überblick über die Literatur, in der die wichtigsten Ordnungen und Bekanntmachungen aufgeführt sind. Das gesamte Werk baut sich auf amtlichem Material auf, das dem Verfasser von den verschiedenen Unterrichtsbehörden zur Verfügung gestellt ist, ist also von außerordentlicher Zuverlässigkeit.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

III. Verschiedenes.

Berichtigung.

„Das Praktische Handbuch der Unterrichts- und Erziehungsordnung an preußischen höheren Lehranstalten von K. Stabenow und J. Frühling (Heft 11/12, 1920 S. 456) hat für die Mitglieder des Philologenverbandes bei direkter Bestellung vom Verlag Litfaß' Erben (Haaßmann) Berlin C., Adlerstr. 6 einen Preis von 5 M., nicht wie dort angegeben, 7,50 M."

Druck von C. Schulze & Co., G. m. b. H., Gräfenhainichen.

I. Abhandlungen.

Das Auslandsdeutschtum in der Schule.

Der gegenwärtige Augenblick fordert auch vom Unterricht in vielen Dingen eine Neuorientierung, nämlich in allen den Fragen, welche das deutsche Volk betreffen. Nicht daß wir uns als heulende Derwische gebärden, uns in würdelosen Selbstanklagen und Selbstbeschmutzungen ergehen sollen, aber in dem Sinne, daß wir rein sachlich uns prüfen: in welchen Punkten kann die Schule unserm Volke vielleicht noch besser dienen als vorher? wie muß sie insbesondere den veränderten Verhältnissen, in denen sich das deutsche Volk befindet, Rechnung tragen?

Und da läßt sich wohl sagen: bisher hat die Schule (die hierin ja nur der Durchschnittseinsicht der erwachsenen Generation folgte, also keine Sonderschuld auf sich geladen hat) den Begriff des deutschen Volkes noch nicht einmal klar erfaßt. Sie verwechselte zum größten Teil den reichsdeutschen Teil des deutschen Volkes mit dem deutschen Volke selbst.

Jetzt aber, wo die Zersplitterung unseres Volkes wieder erschreckend zugenommen hat, wo mehrere Millionen Deutsche fremden Völkern in Knechtschaft gegeben sind, wird es endlich Zeit, hier Revision zu schaffen. Die Frage lautet: was hat die Schule zu tun, um in der heranwachsenden Generation das Bewußtsein zu schaffen, daß auch die vielen Millionen Deutschen, die keine Reichsdeutschen sind, unbeschadet ihrer politischen Staatsangehörigkeit Glieder unseres Volkes sind? Und wie diese Frage beantwortet wird, das ist für unser ganzes Volk — weit über die Schule hinaus — von nicht geringer Bedeutung.

Wenn nun der Berliner Lehrerverein in seinem Lehrplanentwurf für den Geschichtsunterricht[1]) auch die Deutschen außerhalb der Reichsgrenzen berücksichtigt und fordert: „Die Behandlung des Deutschtums im Ausland darf heute in keiner Stoffverteilung fehlen," so wird man das als symptomatisch, nicht bloß als isolierten Einzelfall, betrachten dürfen und daraus die Hoffnung schöpfen können, daß in den zuständigen Kreisen sich die notwendige Erkenntnis durchsetzen wird, zunächst wenigstens für den Geschichtsunterricht.

Natürlich handelt es sich dabei nicht nur um den Geschichtsunterricht.

In diesem Stadium des Besinnens ist es geboten, den ganzen Fragenkomplex einer erneuten Behandlung zu unterziehen: in welcher Weise kann die Schule der Deutschen außerhalb des Reiches gedenken?

---

[1]) Lehrplan und Stoffverteilung für den neuzeitlichen Geschichtsunterricht. Ein Vorschlag, bearbeitet vom Geschichtsausschuß der Arbeitsgemeinschaft für praktische Pädagogik (Berliner Lehrerverein). Berlin 1920. Verlag Berlin-Neukölln, Boddinstr. 57, S. 6.

Wenn ich dabei zunächst an die höheren Schulen denke, so geschieht das nur aus praktischen Gründen. Grundsätzlich gilt für alle Schularten dasselbe. Die Anwendung im einzelnen ergibt sich dann ohne Schwierigkeit je nach den speziellen Aufgaben der betreffenden Schulen und dem Lebensalter ihrer Schüler.

Für eine wirkliche Einbürgerung dieses Stoffes im Unterricht sind zwei Dinge nötig: erstens, Einführung desselben in die Lehrbücher, zweitens Schaffung guter Hilfsmittel für die Hand des Lehrers.

Die Lehrbücher sind ja immer nur knapp gehalten und viel läßt sich in ihnen nicht sagen. Aber was in ihnen gedruckt ist, steht nun einmal da, und ist für den Lehrer ein Wink, sich näher mit dem Stoff zu befassen. Die Auswahl des zu behandelnden Stoffes ist ihm durch das Lehrbuch großenteils abgenommen. Aber die Erwähnung im Lehrbuch wird nun der Haken, an dem er eingehendere Mitteilungen aufhängen kann. Für den Schüler weiter dienen die kurzen Angaben im Lehrbuch als Gedächtnisstütze; vieles von dem, was der Lehrer gesagt hat, wird beim Lesen wieder in ihm lebendig.

Wie im Geschichtsunterricht die verhältnismäßig wenig umfangreichen Angaben über den neuen Stoff bis zum Weltkrieg sich leicht eingliedern lassen, habe ich früher einmal am Beispeil des verbreiteten Geschichtslehrbuches von Neubauer gezeigt[1]); ich brauche das hier nicht zu wiederholen.

Seitdem ist nun sehr viel neues „Auslanddeutschtum" hinzugekommen, das um so mehr Berücksichtigung verlangt, als es bisher aufs engste mit uns politisch verbunden war. Aber eben dieser engen politischen Beziehungen wegen tun wir gut, dafür lieber den neugeprägten Namen „Grenzlanddeutschtum" zu gebrauchen und die Bezeichnung „Auslanddeutschtum" für die Gruppen des deutschen Volkes vorzubehalten, zu denen politische Beziehungen nicht stattgefunden haben. Die Deutschen im ehemaligen Österreich würden dann wohl selbstverständlich zur Gruppe der Grenzlanddeutschen geschlagen. Dieser Stoff läßt sich natürlich unschwer in die knappen Paragraphen eines Lehrbuches fassen.

Aber diese Erwägungen zeigen doch auch, daß hier eine Schwierigkeit besteht: politische Hintergründe lassen sich nicht ausschalten. Denn Geschichte ist in erster Linie immer politische Geschichte. Ihr Subjekt sind die Völker und Volksteile nur, soweit sie staatlich organisiert, soweit sie also politische Größen geworden sind. Das Kulturelle wird hier nur innerhalb der politischen Rahmens betrachtet. Der beherrschende Gesichtspunkt im Geschichtsunterricht ist also immer — bewußt oder unbewußt — der politische.— Die Behandlung solcher Volksteile nun, die nicht politisch organisiert sind, höchstens kulturelle Eigenwesen bilden, manchmal auch das nicht einmal, wird also im Geschichtsunterricht manche Schwierigkeit machen und viel Takt erfordern.

---

[1]) In meiner Broschüre „Das Deutschtum im Ausland in unsern Schulen", B. G. Teubner, Leipzig und Berlin, 1913, S. 10—12.

Eine völlig unbefangene Behandlung wird erst möglich sein, wo der politische Gesichtspunkt wegfällt, das ist: im geographischen und im deutschen Unterricht.

Hier herrscht lediglich der volkskundliche Gesichtspunkt. Die nötigen Stützen für Lehrer und Schüler in den Lehrbüchern und — nicht zu vergessen — den Karten, lassen sich leicht beschaffen. Zwanglos wird dann der Lehrer im Geographieunterricht, wo es am Platze ist, von dem Leben der deutschen Minderheiten in fremder Umgebung erzählen.

Am wichtigsten aber für unsere Frage ist vielleicht der deutsche Unterricht und in ihm das deutsche Lesebuch. In allen übrigen Schulbüchern können nur dürftige Notizen stehen, hier aber können lebendige, farbenreiche Darstellungen aus dem Leben der Auslanddeutschen dem Schüler in die Hand gegeben werden. Die werden gemeinsam in der Klasse gelesen und besprochen, und, was dort nicht bewältigt werden kann, wird dann vielleicht zu Hause durchstöbert. Woher aber den Platz nehmen? Werden die Preise der Lesebücher dadurch — bei diesen teuren Zeiten — nicht übermäßig in die Höhe getrieben? Keine Vermehrung des Umfanges, keine Erhöhung des Preises ist nötig. Es brauchen nur die vielen Lesestücke aus der Naturkunde und der Geographie gestrichen oder auf einen geringeren Umfang zurückgeführt zu werden (was sollen diese Stoffe eigentlich im deutschen Unterricht?), und sofort ist ausreichend Platz da für Lesestücke aus der deutschen Volkskunde. Die deutsche Volkskunde berücksichtigt natürlich das ganze deutsche Volk, also auch die Inlanddeutschen, aber den Auslanddeutschen als den Brüdern in der Fremde wird sie doch eine besonders liebevolle Aufmerksamkeit widmen.

So nötig also die betreffenden Notizen im Geschichts- und Geographieunterricht sind, noch wichtiger fast ist es im gegenwärtigen Augenblick, gute Lesestücke aus dem Gebiet der deutschen Volkskunde im Ausland in die Lesebücher hineinzubringen. Die Herausgeber der Lesebücher, die so wie so an eine neue Durchsicht ihres Inhalts auch aus anderen Gründen herangehen müssen, haben hier ein fruchtbares Feld der Tätigkeit.

Von den übrigen Fächern kommt noch der Religionsunterricht, wegen bestimmter Vorgänge in der Kirchengeschichte, für Erwähnung des Auslanddeutschtums in Betracht; doch kann dies im Unterricht selbst wie in den Lehrbüchern nur nebenbei geschehen. Was sich sonst im Rahmen der Schule etwa noch tun läßt, in Vertretungsstunden, Schulfeiern, Schülerbibliotheken[1]) u. dgl., entzieht sich dem Einfangen in Lehrbücher.

Außer für eine gute Beschaffenheit der Lehrbücher ist für gute Hilfsmittel, deren sich der Lehrer bedienen kann, zu sorgen.

Am schnellsten wird die Sache gefördert durch die Herausgabe eines Sammelwerkes, in dem das einschlägige Material. das für den Unterricht geeignet ist, vereinigt wird. Die gesamte weitverstreute, zum Teil schwer zugängliche, sehr verschiedenartige wie verschiedenwertige Literatur über

[1]) Vgl. meine oben erwähnte Broschüre, S. 17.

das Deutschtum im Ausland wäre durchzuarbeiten und aus ihr wären alle die Stücke zu sammeln, die charakteristisch sind für das Leben der Auslanddeutschen in Vergangenheit und Gegenwart, im Guten wie im Bösen. Auch die Schattenseiten wären wahrheitsgemäß darzustellen. Denn es handelt sich nicht um Selbstbeweihräucherung, die immer schädlich ist, sondern um volle Erkenntnis der tatsächlichen Zustände und Wesenszüge, wenn es sein muß, auch um Selbstkritik. Nur auf diese Weise kann die Beschäftigung mit dem eigenen Volkstum ein Volk innerlich vorwärts bringen.

Der bloße Abdruck der Texte genügt aber nicht. Um das Buch wirklich brauchbar, für jeden Lehrer als Stoffquelle und Präparationswerk brauchbar zu machen, sind jedem Abschnitt die nötigen Angaben — kurz und bündig — voranzuschicken, die über die Verhältnisse der Deutschen gerade in diesem Weltwinkel aufklären; jeder einzelne Text ist, wo es nötig ist — und es wird meist nötig sein — mit Erläuterungen zu versehen; Karten müssen als Zugaben beigefügt werden. Kurz, das ganze Werk muß so gearbeitet sein, daß der Herausgeber dem einzelnen Benutzer jeden nur möglichen Wink zum Verständnis gibt; er muß dem Lehrer alle Vorarbeiten abnehmen, so daß dieser ohne Zeitverlust nur an die pädagogische Verwertung zu denken hat.

Wie viel Nutzen ein solches „Lesebuch für Lehrer" stiften würde, liegt auf der Hand. Der Lehrer findet hier eine Quelle, aus der er aufs bequemste schöpfen kann; nicht bloß der Deutschlehrer, sondern auch der Historiker und der Geograph. Auch der Herausgeber eines Schullesebuchs wird es benutzen können[1]).

Ein solches Buch solidester Konstruktion in mehreren Bänden ließe sich — namentlich bei den gegenwärtigen Zuständen — wohl nur mit Unterstützung von maßgebender Stelle schaffen.

Kleinere Hilfsbücher sind daneben (und vorläufig als sein Ersatz) auch wünschenswert. Einige sind auch schon erschienen. Ihrem Wesen nach können sie sein entweder Lesebücher, die aus der vorhandenen Literatur bestimmte Ausschnitte zusammenstellen (also innerlich verwandt jenem großen Werke, nur in bescheidenerer Ausführung); oder Charakterbilder, welche auf kleinem Raum vollständige, in sich geschlossene Skizzen von den einzelnen Gruppen der deutschen Diaspora entwerfen.

Zu der ersten Gruppe gehört das sogenannte „Quellenlesebuch für Jugend und Volk, für Schule und Haus", das Georg Holdegel und Walter Jentzsch unter dem Titel „Deutsches Schaffen und Ringen im Ausland" herausgegeben haben (bei Julius Klinkhardt, Leipzig, 2 Bände, 1906 und 1917). Der erste Band behandelt Österreich-Ungarn, den Balkan

---

[1]) Vgl. meinen Aufsatz „Das Auslanddeutschtum in reichsdeutschen Lehrbüchern", Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1915; Heft 12 S. 753. — Als Quelle für Lesebuchherausgeber sei auch auf deutsche Lesebücher im Ausland hingewiesen, z. B. auf das „Deutsche Lesebuch für Mittelschulen" bei den Siebenbürger Sachsen, herausgegeben von Netoliczka und Wolff, Verlag von W. Krafft, Hermannstadt 1914; vgl. meinen Aufsatz „Eine Säule deutscher Kultur im Ausland", Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1915, Heft 7/8, S. 224ff.

und Orient, der zweite Rußland, Nord- und Mittelamerika. Ein dritter Band, der spezielle Themata bringen sollte, ist — wohl infolge der Ungunst der Zeiten — nicht mehr erschienen. Im einzelnen bleibt natürlich bei einem solchen Erstlingswerk manches zu wünschen, im ganzen ist es mit Dank zu begrüßen. Der Untertitel „Quellenlesebuch" darf nicht irre führen; tatsächlich handelt es sich nicht um Originalquellen im wissenschaftlichen Sinn, sondern um abgeleitete Quellen, nämlich fertige Darstellungen, die aus größeren Darstellungen entnommen sind und die nur zum Unterschied von etwaigen Darstellungen der Herausgeber selbst Quellen genannt werden.

Dahin gehört auch das Büchlein von Julius Ziehen, Das Deutschtum im Auslande. Ein Quellen- und Lesebuch zur Einführung in das Verständnis des Auslanddeutschtums. (Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Julius Ziehen, Nr. 120), Verlag von L. Ehlermann, Leipzig, Dresden, Berlin (ohne Jahr).

Die andere Gruppe ist bisher nur durch eine Arbeit vertreten: Emil Lehmann, Deutsches Volkstum auf Vorposten. Schulwissenschaftlicher Verlag Haase, Prag, Leipzig, Wien (= Volksbücher zur Deutschkunde, herausgegeben von Walther Hofstaetter, M. 5). Die wichtigsten Gruppen der deutschen Diaspora in Europa sind darin dargestellt.

Außerdem liegen noch einige Quellensammlungen im wissenschaftlichen Sinne vor. Darin sind Quellen aus einem bestimmten Gebiet zusammengestellt und auf Grund derselben soll sich nun der ältere Schüler selbst ein Bild entwerfen. Doch scheint mir dies über die Aufgabe der Schule, auch in den obersten Klassen der höheren Lehranstalten, hinauszugehen. Doch sollen diese Sammlungen immerhin genannt werden[1]), vielleicht können sie einmal gelegentlich benutzt werden.

Man sieht, die Hilfsmittel, die dem Lehrer auf unserm Gebiete zur Verfügung stehen, lassen sich an Zahl und Wert noch erheblich verbessern. Was vorliegt, ist erst ein Anfang.

Die Literatur, die nicht speziell für die Schule bestimmt ist, hier zu nennen liegt kein Grund vor[2]).

Außer Belehrung durch das gedruckte, kommt die durch das gesprochene Wort in Betracht. Die ließe sich erfolgreich in Anwendung bringen, nämlich

---

[1]) In der „Quellensammlung für den geschichtlichen Unterricht an höheren Schulen", herausgegeben von Lambeck und Rühlmann, bei B. G. Teubner, Leipzig und Berlin, ist als Heft 140 der 2. Reihe erschienen die Auswahl von Girgensohn, Die Ostseeprovinzen.

Aus der Sammlung „Aus Österreichs Vergangenheit". Quellenbücher zur österreichischen Geschichte, herausgegeben von Karl Schneider, Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Prag, Wien, Leipzig, gehören hierher:

Nr. 4. Kaindl, Die Ansiedlung der Deutschen in den Karpathenländern.

Nr. 14. Reutter, Das Siedlungswesen der Deutschen in Mähren und (Österreichisch-) Schlesien.

[2]) Vgl. dafür meinen Bucherbrief, Das Auslanddeutschtum in Europa in der Monatschrift „Deutsches Volkstum" (Hamburg, Holstenplatz 2), Februar 1921. Der entsprechende Bucherbrief über das überseeische Auslanddeutschtum folgt in einem der nächsten Hefte.

durch Kurse, welche für das Bedürfnis der Lehrer eingerichtet werden, vielleicht für jede Provinz besonders[1]).

Werden die hier angedeuteten Wege wirklich beschritten, so wird man bald vorwärts kommen.

Von besonderer Wichtigkeit ist dabei, ich wiederhole es, daß gute Lesestücke aus der Kunst vom deutschen Volk im Ausland in die Lesebücher aufgenommen werden.

Berlin. Dr. Gottfried Fittbogen.

Zum neusprachlichen Unterricht[2]).

Die Ergebnisse des neusprachlichen Unterrichts entsprechen nicht der für diesen Unterricht aufgewandten Zeit und Mühe. Sie waren vor 1914 unbefriedigend und sind es noch mehr geworden durch die mannigfaltigen Störungen und Schädigungen, die der Schulbetrieb durch den Krieg erfuhr und unter denen der durch die milden Versetzungen bewirkte schnellere Aufstieg der Minderbegabten und der mangelhafte Ersatz für die der Schule entzogenen Lehrkräfte am schwersten ins Gewicht fallen[3]). Die wesentlichsten Mängel hervorzuheben, ihre Ursachen anzugeben und Mittel zu ihrer Beseitigung vorzuschlagen, soll der Zweck der folgenden Zeilen sein.

1. Aussprache.

Die Aussprache ist durchweg mangelhaft, und man hat den Eindruck, als ob sie von Jahr zu Jahr schlechter werde. Die Intonation weicht kaum von der der Muttersprache ab. Die Fähigkeit, in sinngemäßen Sprechtakten zu lesen, ist selten vorhanden: Zusammengehöriges wird durch Atempausen

---

[1]) Mit Freuden ist es zu begrüßen, daß nunmehr das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Berlin, Potsdamerstraße 120) diese Bestrebungen aufgenommen und einen Lehrgang über Auslanddeutschtum bereits abgehalten hat, der zum ersten Male Ende Januar 1921 begann. Damit ist die Sache in die richtigen Hände gekommen.

[2]) Der Einfachheit halber ist fast nur vom Französischen die Rede. Vom Englischen gilt — mutatis mutandis — dasselbe.

[3]) Meine Urteile beruhen besonders auf Beobachtungen an Schülern der Oberstufe, die in verhältnismäßig geringer Zahl von unten auf der eigenen Anstalt angehörten, in der Mehrzahl aus näherer und weiterer Umgebung von höheren Schulen, Mittelschulen und Privatschulen kamen. Nach Mitteilungen, die ich gelegentlich erhalte, habe ich keinen Grund zu glauben, daß die Verhältnisse anderswo nicht ähnlich sind. Für die schwachen Kenntnisse in der Orthographie lieferte Viëtor vor mehreren Jahren Beweismaterial. Bei einer von ihm abgehaltenen Prüfung zur Aufnahme in das englische Proseminar der Universität Marburg, an der Studierende von 1—5 Semestern teilnahmen und die im Niederschreiben eines nicht schweren Diktats bestand, wurden u. a. folgende Fehler gemacht: *seedge, seage, seach* (st. *siege*); *decease, desease* (st. *disease*); *thickness, sikness* (st. *sickness*); ferner *troups, troupes, neight, fearfull, destroied, hartship, releave, cloathing* . . . In der schlechtesten Arbeit waren nahezu 30 Fehler. 16 Schulen (7 Gymnasien, 5 Realgymnasien, 4 Oberrealschulen) waren vertreten. Vgl. Die Neueren Sprachen, XII, 509ff.

[3]) Ein aus Mecklenburg gekommener Obertertianer übertrug nicht nur den Tonfall, sondern auch die diphthongierten Vokale seiner Heimat in Reinkultur aufs Französische. Nasalvokale konnte er nicht sprechen.

getrennt, über Pausen wird hinweggestürzt. Wie gering das mechanische Beherrschen einfacher Lautgruppen bei vielen ist, zeigt z. B. beim Lesen das Stocken schon vor einer Jahreszahl und noch viel mehr vor umfangreicheren Zahlen, die sich im Text einstellen. Man vermißt die saubere und straffe Artikulation der französischen Vokale (*littérature*, *cérémonie* . . .). Die offenen *o*-Laute, die bei weitem die Mehrzahl bilden, werden hartnäckig geschlossen gesprochen (*colonie*, *philosophe* . . .); die selteneren geschlossenen mit Vorliebe offen (*oser*, *poser*, *fossé*, *grosse*, *grossir* . . ., ja sogar im Auslaut, wo nur *trop* eine Ausnahme bilden kann). Neigung zur Diphthongisierung der Vokale ist besonders bei den vom Lande stammenden Schülern zu beobachten[3]). Die stets geschlossenen *i*-, *u*- und *y*-Laute werden offen gesprochen (*distance*, *illuminer*, *immortel*, *irriter* . . .; *tourner*, *nourrir*, *pourra*. . .; *tumulte*, *turc*, *culte* . . .). Bei dem *y* der Schrift verfällt man immer wieder in den deutschen Laut (*lyrique*, *physique* . . .; mit einem Wort wie *symptôme* weiß mancher überhaupt nichts anzufangen). Schrift-*x* wird ohne *k* gesprochen (*anxieux*, *anxiété* . . .). Das sogenannte stumme *e* ist eine ewig sprudelnde Fehlerquelle. Nach einer einmal gelernten Lautregel läßt man es in ganz unfranzösischer Weise in jeder Stellung verstummen (*juste*, *porte* . . .); die einsilbige Aussprache von *quelques* scheint ebenso unausrottbar wie die zweisilbige von *clothes* und *asked* im Englischen. Umgekehrt wird das *e* der Schrift an falscher Stelle laut (*appeler*, *achever*, *galerie*, *batterie*, *amener*, *promener* . . ., selbst in *donnerai* usw.). Die vokalische Bindung ist in Praxis und Theorie ziemlich allgemein unbekannt, ogbleich man sie jedem Sextaner klar machen kann. Mit der Assimilation, die sich übrigens bei fließendem Lesen von selbst einstellen würde, verhält es sich ebenso. Auf dem Gebiet der konsonantischen Bindung herrscht völlige Regellosigkeit. Das Unterlassen der obligatorischen Bindung geht bis zur Sinnentstellung (*ils // étaient*), und andererseits übertreibt man sie oder man bindet, wo es unterbleiben muß, oder mit falschem Laut (*grand homme*, *quand on*, *long intervalle* . . .) oder endlich, was das schlimmste ist, nach Pause[1]). Diese Auslese möge genügen. Wer hat die Schuld? Die Schule, in erster Linie der Anfangsunterricht. Jeder Schüler erwirbt eine gute Aussprache, wenn der Lehrer eine eingehende Kenntnis der wissenschaftlichen Lautphysiologie besitzt, die Mittel kennt, die sie dem Unterricht gibt, und diese Mittel methodisch richtig gebraucht[2]).

---

[1]) Man mache den Schülern klar, daß dies auf Franzosen denselben Eindruck machen muß, als wenn man in deutscher Rede plötzlich etwa Kelle, Teile . . . statt Elle, Eile . . . sagen würde.

[2]) Die Zahl solcher Lehrer scheint allerdings seltener zu werden. A. Schröer sagt (N. Spr., XXVI, S. 393), daß die Wissenschaft der Phonetik das Stiefkind unserer Universitäten ist, daß sie dem Zufall überlassen bleibt, ob gerade ein Vertreter der Sprachwissenschaft dafür so nebenher Interesse, Befähigung, Zeit und Lust hat oder nicht. Und er nennt das um so bedauerlicher, als unsere Lehramtsprüfungsvorschriften doch phonetische Studien voraussetzen. So erklärt sich wohl, daß kürzlich ein Student einer mitteldeutschen Universität, der promoviert hatte und im Staatsexamen stand, beim Lesen französischer Sätze stets den festen Vokaleinsatz gebrauchte, in *nous en avons* zunächst die Bindung unterließ, um sie dann mit stimmlosem *s* nachzuholen, und Sweets phonetische Schriften nicht kannte.

Es ist deshalb unbedingt erforderlich, daß von allen Kandidaten in gleichem Umfange phonetische Kenntnisse als conditio sine qua non für das Bestehen der Prüfung im Französischen und Englischen gefordert werden, gleichviel ob diese für alle Klassen, für Mittel- oder Unterklassen oder für Mittelschulen abgelegt wird. Und es ist ferner erforderlich, daß die Kandidaten des höheren Lehramts in der Methodik des Aussprachunterrichts gründlich unterwiesen werden, und es muß in Zukunft ausgeschlossen sein, daß jemand während seiner Ausbildungszeit nicht auf die standard works der Phonetik und neusprachlichen Methodik aufmerksam gemacht und nicht zu deren Studium angehalten wird. Auch soll der Schüler sich der Wichtigkeit einer guten Aussprache bewußt werden. Man gebe ihm im Anfangsunterricht nach dem ersten Quartal die Zensur nur nach seiner Fähigkeit im Lesen, und man weise ihn darauf hin, daß das im Anfang Versäumte später nicht wieder gut zu machen ist, selbst nicht durch einen Aufenthalt im Ausland, von wo schon mancher seine schlechte Aussprache unverändert zurückbrachte. Sind so die Grundlagen für einen erfolgreichen Aussprachunterricht gegeben, erfährt die Aussprache auf jeder weiteren Stufe fortgesetzt sorgfältige Pflege, wird im besonderen während der ersten Jahre vom Schüler nichts gelesen, was nicht vom Lehrer vorgelesen wurde (vor allem im Englischen, wo so wenig sicher von der Schrift auf den Laut geschlossen werden kann) und vermeidet man das Konjugieren mit bloßen Verbformen sowie das Auswendighersagen von Wörtern und Wortverbindungen, was nachlässige Aussprache und falschen Tonfall zur Folge hat[1]), so werden gute Resultate nicht ausbleiben, und der Lehrer wird von der lästigen Pflicht befreit sein, das Lesen der Schüler noch in den Oberklassen auf Schritt und Tritt durch Verbesserung von Aussprachefehlern unterbrechen zu müssen.

2. Sprechübungen.

Die Lehrpläne fordern Sprechübungen von Anfang an und in jeder Stunde. Wohl kaum dürfte ein Gebot jemals allgemeiner übertreten worden sein als dieses, denn bei Sprechübungen von unten auf in jeder Stunde könnten die Schüler nicht mit so geringer Sprechfähigkeit in die Oberklassen eintreten. Der Verzicht auf Sprechübungen oder ihr zu geringer Umfang bedeutet nun aber nicht blos, daß ihr Zweck, Sprechfertigkeit zu erzielen, nicht erreicht wird, sondern es bedeutet zugleich, und das wird viel zu wenig beachtet, den Verzicht auf das beste methodische Mittel, die Grammatik zu befestigen und die Befolgung grammatischer Regeln zu fester Gewöhnung zu machen. Sprechübungen sollten deshalb einen weiten Raum im Unterricht einnehmen, und so bald wie möglich sollte die Unterrichtssprache, die ihren Reichtum an idiomatischen Wendungen den Schülern mühelos

[1]) Ich erinnere an das Aufsagen der in Verse gebrachten Verben, die mit *être* verbunden werden, an das Aufzählen der englischen Reflexivpronomina, das die Betonung auf der ersten Silbe veranlaßt, an das Herleiern der möglichen Verbindungen von zwei pronoms conjoints, das wie „Mülle, Tülle . . .“ klingt und der richtigen Aussprache dieser Verbindungen im Satzzusammenhang entgegenwirkt, u. a. m.

übermittelt, die fremde sein. Fehler, die selbst in höheren Klassen nicht völlig ausgeschlossen sind und die die Feder sich sträubt niederzuschreiben, wären dann nicht möglich. Jede Gelegenheit, die sich zum Sprechen bietet, ist auszunutzen. Auch bei Erörterung grammatischer Dinge kann die fremde Sprache sehr wohl gebraucht werden. Mit Unrecht lehnen die Lehrpläne sie hier ab, wo ihr Gebrauch doch verhältnismäßig leicht ist, weil die grammatische Terminologie in den drei Sprachen verwandt ist[1]). Vorauszusetzen ist natürlich dabei, daß die Verhältnisse der zu lernenden Sprache zugrunde gelegt werden, nicht die der deutschen. Wenn nach den Lehrplänen einfacher Dialog immer vorherrschen soll, so ist doch auf der Oberstufe die Übung in zusammenhängender Darstellung in den Vordergrund zu stellen. Um das Ohr der Schüler an die fremden Laute zu gewöhnen, sollte man sie während des Lesens öfter zuhören lassen. Die Kontrolle der Aufmerksamkeit ist dabei keineswegs schwerer als beim Nachlesen.

3. Lektüre.

Die Fähigkeit der Schüler, einen nicht vorbereiteten Text zu übersetzen oder lesend zu verstehen, ist nach mehrjährigem Unterricht noch recht gering. Die Ursache liegt darin, daß das Extemporieren nicht früh genug begonnen und nicht andauernd gepflegt wird. Bei der Schriftstellerlektüre in den Oberklassen sollte es das Übliche sein, die häusliche Präparation dagegen zurücktreten, vielleicht am besten ganz unterbleiben und die Hausarbeit sich auf Wiederholungen (Inhaltsangaben in der fremden Sprache) beschränken. Bei diesem Verfahren würde die Lesefähigkeit gesteigert werden, so daß an Umfang mehr als bisher gelesen werden könnte, und viel lesen ist ein wichtiger Umstand bei der Erlernung einer Fremdsprache. Nichts nimmt außerdem dem Lernenden mehr die Lust an der Lektüre und mindert den Erfolg, den sie haben kann, mehr als ein durch zu sehr in die Breite gehendes Erklären oder gar durch grammatische Übungen bewirkter schleppender Gang. Wie mancher hat Entsprechendes im deutschen Unterricht erfahren![2]) Verleiden wir also der Jugend nicht die schönsten Stunden und vergessen wir nicht, daß Lesen für die Spracherlernung wie für die Bildung im allgemeinen eine bessere Quelle ist als Lernen. Und je mehr gelesen wird, desto größer wird die Lesefähigkeit, die dem Schüler Selbstvertrauen gibt und die Vorbedingung ist, daß er freiwillig Privatlektüre treibt und auch nach dem Verlassen der Schule fremdsprachliche Bücher liest. Von unten auf und nicht bloß in den Oberklassen muß deshalb der Lesestoff im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Um ihn muß sich alles übrige gruppieren. Auf

---

[1]) Das Bestreben, die Terminologie zu verdeutschen und Bezeichnungen wie Wesfall, Zielwesfall, Ausgangswesfall, Höher- und Höchstgradform, Sehrstufe, vereinzelndes Geschlechtswort, eigenschaftwörtliche Zeitformen usw. einzuführen, hat hoffentlich keinen Erfolg.

[2]) Ein bedeutender Schauspieler, Abiturient eines Gymnasiums, sagte mir einmal, er habe es nicht über sich gewinnen können, Hermann und Dorothea wieder zu lesen, so sehr sei es ihm auf der Schule verekelt worden.

allen Stufen muß er ein zusammenhängender sein, auf der Unterstufe in einfachster, aber idiomatischer Form Gegenstände aus der Umgebung des Schülers und Vorkommnisse des täglichen Lebens behandeln und auf der Mittelstufe seine Fortsetzung vornehmlich in der Erzählungsliteratur und in Biographien finden, also in Literaturgattungen, die die bis dahin erworbenen Kenntnisse in der Umgangssprache zu erweitern geeignet sind, von der gesprochenen Sprache zur Buchsprache überleiten und für die auf der Oberstufe beginnende umfangreichere Lektüre vorbereiten. Die Sprache dieser Schriften muß leicht sein, weil eine leichte Sprache ergiebiger ist für sprachlichen Gewinn als eine mit seltenen und schwerfälligen grammatischen Konstruktionen und langen Perioden durchsetzte. Schwieriger ist die Frage zu entscheiden, was auf der Oberstufe gelesen und wie es auf die einzelnen Klassen verteilt werden soll. In diesem Punkt gehen die Meinungen weit auseinander. Auf keinem Unterrichtsgebiet herrscht größere Planlosigkeit und Verwirrung. Die Übereinstimmung geht kaum über Molière und Shakespeare hinaus. Was der eine begeistert empfiehlt, wird von anderen entschieden abgelehnt. Fürsprecher findet Goldsmith, der veraltet ist, und Bedenken werden gegen Dickens laut, den jeder Abiturient einer Realanstalt um so mehr sollte lesen können, als Übersetzungen von dem Humor und dem Erzählertalent dieses Schriftstellers keine Vorstellung zu geben vermögen. Der Wunsch, alle literarischen Gattungen, wenn auch nur in ihren Hauptvertretern, zu berücksichtigen, ist unerfüllbar. Welche Auswahl soll nun getroffen werden? Nichts liegt mir ferner als diese Frage entscheiden zu wollen, was hier übrigens ja schon aus äußerlichen Gründen nicht möglich wäre. Ein Kanon kann Richtlinien geben, darf aber niemand aufgezwungen werden. Vielleicht kommen wir der Lösung der Frage näher, wenn Schriften reinphilosophischen und naturwissenschaftlich-technischen Inhalts ganz ausgeschlossen werden, die historische Lektüre unter völligem Ausschluß der Kriegsgeschichte auf einen geringen Umfang beschränkt, von einigen Ausnahmen abgesehen nicht weiter als bis ins 19. Jahrhundert zurückgegriffen und neben der Schriftstellerlektüre eine Gedichtsammlung verwendet wird und ein Lesebuch, das alles für die Schule Verwendbare und Wissenswerte über Volks- und Landeskunde enthält, auch den Briefstil berücksichtigt und in einfacher, moderner Sprache geschrieben ist. Die Schulausgaben der Schriftsteller sollten sich aller überflüssigen sprachlichen Anmerkungen enthalten, was immer noch nicht überall der Fall ist, und statt dessen für die im Text auftretenden grammatischen und stilistischen Freiheiten und Nachlässigkeiten die heute übliche Ausdrucksweise sowie für das Seltene das Gebräuchliche verzeichnen, was bisher nicht geschieht, der Spracherlernung aber, die auch auf der Oberstufe das Hauptziel bleiben muß, zu großem Vorteil gereichen würde[1]). Was

[1]) Selbst Fehler gibt es in den Texten der Schriftstellerausgaben zu berichtigen, was ein paar Beispiele zeigen mögen: Sa mort suffirait *pour* flétrir à jamais le règne de la terreur révolutionnaire. — Il est un point *pour* lequel on a loué François Ier sans restriction.

die Behandlung der Lektüre betrifft, so ist das volle Verständnis des Textes und dessen Übersetzung, die das Mittel zu dem Zweck ist, dieses Verständnis zu erreichen, in möglichst gutes Deutsch zu fordern. Ist der Sinn durch Übersetzen und durch Inhaltsangaben in der fremden Sprache völlig klar, so ist ein sogenanntes Nachübersetzen zwecklos und Zeitvergeudung. Lieber lasse man, soweit es die Zeit erlaubt, den Text in längeren Abschnitten öfter lesen, was nicht nur die Gewandtheit im Lesen erhöht, sondern auch durch Einprägung des Schriftbildes die Orthographie befestigt. Dem Verlangen nach einer Herausarbeitung einer einwandfreien Wiedergabe in deutscher Sprache kann die Schule nur bedingt entsprechen. Man versuche nur, einer solchen Aufgabe etwa an einer Szene aus einer Tragödie Racines gerecht zu werden, und man wird sehen, daß sich dabei Schwierigkeiten ergeben, die sehr viel Zeit erfordern und nicht oder nur unvollkommen überwunden werden können. Bréal zeigt in seiner Schrift *De l'Enseignement des Langues vivantes* (S. 98ff.) an Beispielen aus deutschen und englischen Dichtern, daß es unmöglich ist, in die Muttersprache zu übersetzen, ohne daß die Übersetzung in vielen Fällen ein *calque incolore et banal* des Originals wird. Ganz von uns weisen müssen wir es aber, die Lektürestunden zu grammatischen Übungen zu verwenden und durch Konstruieren von Sätzen Grammatik an sich zu treiben. Der Fall, daß zum Verständnis des Textes zur grammatischen Analyse zu greifen ist, wird selten und in der Regel nur für solche Schüler nötig sein, die nicht über sichere Kenntnisse in der deutschen Satzlehre verfügen. Diese zu lehren ist Sache des deutschen Unterrichts. Von dem Neusprachlehrer kann man nicht verlangen, daß er mit Dativobjekten Objektsgenitiven, Infinitivsätzen usw. operiert, also mit Dingen, die der französischen Grammatik fremd sind.

4. Grammatik.

Sichere grammatische Kenntnisse sind die unerläßliche Vorbedingung für den freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache. Über Unsicherheit in der Grammatik herrscht aber allgemeine und begründete Klage. Woher kommt das? Ich führe zwei Ursachen an. Erstens: Es wird nicht unterschieden zwischen Grammatik der Umgangssprache und Grammatik der Buchsprache. Nur erstere ist dem Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe zugrunde zu legen, entsprechend seiner Hauptaufgabe, die gesprochene Sprache zu lehren. Die zur Erläuterung der grammatischen Regeln nötigen Beispiele sind ausschließlich der täglichen Rede zu entnehmen und nicht, wie es heute geschieht, neben dieser in bunter Mischung der literarischen Sprache, zumeist der Geschichte, ferner der Kulturgeschichte, der Erdkunde, der Naturgeschichte, Gedichten usw., wodurch die Einheitlichkeit gestört wird[1]). Zweitens: Es wird nicht unterschieden zwischen aktivem und passivem Wissen, d. h. zwischen dem, was der Schüler für die

— Le soir . . ., ce fut le tour des Franks d'*aller à* eux (les Arabes). — Bonaparte *court à lui* (l'archiduc Charles), le culbute . . ., le poursuit . . . — Da die Anmerkungen der Herausgeber ihn nicht aufklären, muß der Schüler das alles für korrektes Französisch halten.

[1]) Vgl. Rodhe, *Les Grammairiens et le français parlé.* Lund, 1901.

eigene Betätigung in Wort und Schrift von der fremden Grammatik wissen muß, und dem, was er selbst nicht anzuwenden, sondern nur beim Vorkommen in der Lektüre zu verstehen braucht. Nur ersteres, das in Wortschatz, Formenlehre und Syntax Notwendige, Regelmäßige und Häufige, hat er zu lernen, dieses aber seinem Gedächtnis so fest einzuprägen, daß er stets und sicher darüber verfügen kann. Alles Überflüssige, Abweichende und Seltene ist beiseite zu lassen. Einige Beispiele mögen das Gesagte erläutern. Wozu lernt der Schüler neben *très* das von der Umgangssprache nicht verwendete *fort*, neben *si on*, *qu' on* usw. *si l'on*, *que l'on* . . ., das der Schriftsprache angehört? Statt nur *ne — pas* zu verlangen, sagt man ihm, daß *ne — point* stärker verneint, und vergißt dabei, daß es literarisch (auch dialektisch) ist und in seiner Anwendung Beschränkungen unterliegt. Dazu kommt womöglich noch der angebliche Unterschied zwischen *pas* und *point* in wirklichen und rhetorischen Fragen. Es steht ihm also nichts im Wege, *non point*, *je n'ai point beaucoup d'argent*, *je ne me porte point trop bien* usw. zu sagen und so gegen den Sprachgebrauch zu verstoßen. Die Regeln über die Auslassung von *pas* (*je ne peux* . . .) verleiten zu der Annahme, *ne* sei die Hauptnegation, während die heutige Volkssprache allein durch *pas* negiert, und veranlassen die Auslassung von *pas* auch da, wo es nicht fehlen darf. Eine andere Regel kann glauben machen, daß *fait-il beau*, *je sortirai* eine richtige Ausdrucksweise ist. Geht man auf derartige Konstruktionen überhaupt nicht ein und läßt man Bedingungssätze durch *si* einleiten, so sind Fehler ausgeschlossen. Aber die Grammatik gibt noch eine Reihe weiterer konditionaler Konjunktionen, die ungebräuchlich oder selten sind. Selbst das unmögliche *au cas que*, das seit mehr als 100 Jahren tot ist und in der gesprochenen Sprache wohl nie gelebt hat, steht noch heute in gewissen Schulgrammatiken verzeichnet und wird in Extemporalien zur Bildung von Sätzen mit Konjunktivformen verwendet. Wozu braucht gelernt zu werden, daß in negativen Sätzen bei Vergleichen *si* und *tant* statt *aussi* und *autant* eintreten können? Letztere sind doch in jedem Falle die Regel. Diese Ausnahmen führen erfahrungsgemäß zu dem Fehler, daß *si* und *tant* in bejahenden Sätzen gesetzt werden, oder gar zu der falschen Auffassung, daß sie in negativen Sätzen gebraucht werden müssen. Warum verzichtet man nicht auf die Setzung des expletiven *ne* in gewissen Nebensätzen? Die Umgangssprache braucht es kaum, die Schriftsteller ignorieren es vielfach, Grammatiker spotten darüber. Statt *jusqu'à ce que* zu den Konjunktionen zu setzen, die den Konjunktiv regieren, wodurch man dem heutigen Sprachgebrauch gerecht würde, wird immer noch der bekannte Unterschied gemacht und in einem verbreiteten Lehrbuch sogar behauptet, daß nach dieser Konjunktion meist der Indikativ steht, also das gerade Gegenteil von dem, was richtig ist. Auch schwerfällige und in der gesprochenen Sprache gemiedene Wendungen (*quelque braves qu'ils fussent*, *quelque bravement qu'ils eussent combattu* usw.) lernt der Schüler gebrauchen, wo doch einfache und flüssige Ausdrücke als Ersatz so nahe liegen. Das Gebräuchliche liegt ihm auch sonst fern. Man frage z. B. nach der deutschen Entsprechung von sich freuen,

wachsen, sich kleiden, beschließen . . ., und man bekommt unfehlbar als Antwort *se réjouir, croître, se vêtir, résoudre* . . ., also seltene und in gewissen Formen veraltete Wörter. *Quoique* neben *bien que* lehren ist dasselbe wie deutsch lernende französische Schüler obwohl (obschon, wiewohl) statt obgleich lernen lassen. Bei den sogenannten unregelmäßigen Verben artet die Übermittlung von Seltenem und Falschem geradezu zum Unfug aus. Noch immer findet die Ansicht, daß diese Verben mündlich gepaukt und schriftlich durch Formenextemporalien befestigt werden müssen, zahlreiche Anhänger. Da geht es gleich einer wilden Jagd über *je vaincs, il vainc, que je vainque, que je vainquisse, je cousis, je crûs, nous moulûmes, vous pourvûtes, que je prévale, que je plusse* . . . zu *je vêts, que je vête, que je vêtisse, vêts-toi* . . . und zu *je luisis* und *j'absolus*, also von seltenen zu veralteten Formen und solchen, die es gar nicht gibt, die aber im Lehrbuch immer wieder abgedruckt werden. Ahnungslos und stumpfsinnig konjugieren die Jungen *nais, naissons, naissez, que je naisse, que je naquisse* . . . Zu wem soll man denn *nais* oder höflicher *naissez* sagen? Und *naissons*?! Die meisten Franzosen werden geboren, leben und sterben, ohne jemals von *naître* eine andere Form als *né* gebraucht zu haben. Warum sollen denn unsere Schüler noch andere lernen? Werden sie nicht *naît, naîtra* . . ohne weiteres erkennen, wenn ihnen diese Formen beim Lesen begegnen? Auch in dem jeder logischen Anordnung hohnsprechenden Durcheinander alphabetischer Reihenfolge werden unregelmäßige Verben wiederholt. Geschieht das auf Grund psychologischer Erfahrung? Sichert das die richtige Anwendung der Formen im Satze? Nein, alles Pauken, alle Formenextemporalien schaffen diese Sicherheit nicht. Was nicht angewendet wird, wird vergessen. Würde man dagegen das wichtigste und tatsächlich zur Verwendung kommende auswählen und in seinen häufigsten Verbindungen in Sätzen üben, vor allem das Präsens und das II. Partizip, dann das Futurum und den Imperativ, d. h. die Formen, die in der gesprochenen Rede am meisten vorkommen, so würde die Liste der unregelmäßigen Verben sehr kurz und einfach werden und dem Gedächtnis der Schüler sicher eingeprägt werden können[1]). Wenn das *passé simple* nicht erwähnt wurde, so geschah es deshalb, weil dieses Tempus in der nordfranzösischen Umgangssprache nicht existiert. Der Schüler braucht es also selbst nicht zu verwenden, sondern nur bei der Lektüre und ev. bei Vorträgen zu verstehen. Er muß im Gegenteil davor gewarnt werden, es in der Konversation und im brieflichen Verkehr mit Franzosen zu gebrauchen, weil er mit *que fîtes-vous, où fûtes-vous, nous fûmes* . . . der Lächerlichkeit verfallen würde. Weniger Zeit könnte

[1]) In Krons *Petit Parisien*, einem Buch, von dem der Verfasser sagt, daß der Leser, in ihm findet tout ce qu'il lui faut pour entretenir une conversation courante avec des Français d'une instruction moyenne, et sur toutes les questions d'un intérêt général, kommt von 45 unregelmäßigen Verben das Präsens von 38 vor, das II. Partizip von 30, das Futurum von 15, der Imperativ von 14, das I. Partizip von 12, das Imperfekt von 8, der Konditionalis von 7, der Konjunktiv des Präsens von 6 und der des Imperfekts einmal (*fît*). Von *haïr, fuir, vêtir, suffire, rire, conquérir, vaincre, coudre, résoudre* (beschließen) finden sich überhaupt keine Formen, von anderen nur das Präsens oder nur das II. Partizip.

auch auf die Erlernung und Einübung der Regeln über den Konjunktiv und Infinitiv verwandt werden. Der Konjunktiv des Präsens ist selten, den des Imperfekts kennt die gesprochene Sprache nicht (mit Ausnahme von wenigen durch die Häufigkeit des Gebrauchs gestützten Formen), und der Infinitiv ohne Präposition steht, von der Übereinstimmung mit dem Deutschen abgesehen, nur nach einer verhältnismäßig geringen Zahl von Verben[1]). Würde nun die Elementargrammatik in der angedeuteten Weise in allen ihren Teilen revidiert, so würde sie für den nach Absolvierung der Mittelklassen ins Leben tretenden Schüler vollauf genügen und für den Unterricht in den Oberklassen eine sichere, aber heute leider oft vermißte Grundlage schaffen. Voraussetzung ist dabei, daß von jedem, der die Berechtigung zur Erteilung von neusprachlichem Unterricht erwerben will, eine genaue Kenntnis der Grammatik der gebildeten französischen und englischen Umgangssprache neben gründlichen Kenntnissen in der neufranzösischen und neuenglischen Grammatik überhaupt gefordert wird[2]). Was bleibt nun für den grammatischen Unterricht auf der Oberstufe zu tun? Auch hier wird man dem Schüler empfehlen, sich auch fernerhin bei seinen eigenen Produktionen

[1]) Im *Petit Parisien* (Kap. 1—21 u. 24) begegnen wir 25 von der Indikativform abweichenden Konjunktivformen, von denen fast die Hälfte, nämlich 11, auf *être* (*sois, soit, soyez, soient*) entfällt. Von *avoir* kommt nur *ayons* vor. Die übrigen 13 sind *puisse* (3 mal), *tienne* (2mal), *sache, dise, fassent, fît, comprenne, compreniez, occupions* und *rétablît* (je einmal). Und diese wenigen Konjunktive stehen auf 165 Druckseiten! Würde man auf 165 Extemporaleseiten nicht die 10—20fache Anzahl zählen? Eine wie große Rolle der Konjunktiv spielen kann, wurde mir so recht klar, als ich zufällig erfuhr, daß in einer Klasse nach Verabredung der beste Schüler an jeder Stelle, wo im Extemporale ein Konjunktiv zu setzen war, husten mußte! — In Felix Frankes *Phrases de tous les jours* finden sich zwei Imperfekt-Konjunktive (*fît* und *vînt*, beide je 1 mal) nach *j'aimerais* und *je désirerais*, also nach Ausdrücken, auf die wie auf *je voudrais* häufig das Präsens folgt. Im übrigen kommt in dieser Schrift außer 7 mit dem Indikativ gleichlautenden Konjunktiven von Verben auf *-er* im ganzen nur 19 mal ein Konjunktiv vor: 8 Formen von *être* (*soit* 4 mal, *soyons* 2 mal, *sois, soyez* je 1 mal), 2 von *avoir* (je 1 mal *ait* und *ayous*), außerdem *aille, vienne, dise, écrive, fasse, puisse* (zusammen 9 mal). Die regierenden Ausdrücke sind *il faut* (3 mal), verneintes und fragendes *croire* (3 mal), *douter, aimer, il est curieux* (je 1 mal). — In einer für Mittelklassen zu empfehlenden Ausgabe (A. Chalamet, *A travers la France*. Berlin, Weidmann, 82 S.) treffen wir außer 26 Formen von *avoir* und *être* den Konjunktiv 6 mal: 2 mal *puisse, je* 1 mal *puissiez, puissent, pût* und *plaise*. Um die Konjunktivformen dieses Buches zu verstehen, würde der Leser also nur die von *avoir, être, pouvoir* und eine einzige von *plaire* zu kennen brauchen. — Endlich mag noch das Elementarbuch des gesprochenen Französisch von Beyer-Passy herangezogen werden. Das Ergebnis ist: *soit, soient, ait* zusammen 8 mal, *fasse* 2 mal, *aille, puisse, croie, voie, rende* je 1 mal. — Der reine Infinitiv findet sich abweichend vom Deutschen bei Kron in Verbindung mit *aller, venir, envoyer, sembler, désirer, préférer, espérer, savoir, compter, prétendre* und einmal mit *censer;* bei Chalamet nach *aller, venir, sembler, préférer, savoir, compter, valoir mieux, croire* und *il fait bon.*

[2]) Ob auch hier, wie oben für die Phonetik an einem Beispiel gezeigt wurde, die Universitätsbildung Lücken zeigt? Es werden seltsame Dinge von solchen erzählt, die Gelegenheit haben, hinter die Kulissen zu sehen, Dinge, die unglaublich scheinen, aber eine Erinnerung in mir wachrufen an mein letztes Studiensemester, als ich mit einem Kommilitonen das für die Klausur geforderte Übersetzen ins Französische übte. Als der Betreffende dabei nach fragendem *croire* den Indikativ setzte und ich ihm sagte, es dürfte fürs Examen am besten sein, nach der Regel zu verfahren, fragte er erstaunt: Was für eine Regel?

in Wort und Schrift auf die bisher gelernten Regeln der Grammatik im allgemeinen zu beschränken. Für die zahlreichen grammatischen Erscheinungen aber, die ihm die jetzt umfangreicher und vielseitiger werdende Lektüre bietet, soll ihm eine Grammatik in die Hand gegeben werden, die ihm zum Nachschlagen dient und in der er möglichst alle grammatischen Regeln und Ausnahmen verzeichnet findet. So wird er im Laufe der Zeit manches bisher nicht Gelernte in sein Gedächtnis aufnehmen und in seinen Arbeiten verwenden, auch Konstruktionen, die mit den strengen Regeln der Elementargrammatik in Widerspruch stehen. In solchen Fällen darf keine Kleinlichkeit seitens des Lehrers walten. So falsch es wäre, jede Abweichung von jenen Regeln gut zu heißen, so geht es auch nicht an, das auch Richtige als Fehler anzurechnen. *C'est eux, il semble que* mit folgendem Indikativ, *aimer faire qch., s'efforcer à faire qch., désirer de faire qch., du bon vin, venir de l'Allemagne, je crains qu'il vienne*, um nur einiges herauszugreifen, ist korrektes Französisch trotz der Grammatik[1]). Neben einer solchen Erweiterung seines grammatischen Wissens soll dem Schüler der oberen Klassen ein Einblick in den Zusammenhang der grammatischen Gesetze gegeben, die Grammatik soll vertieft werden[2]). Auf diese Vertiefung ist insofern schon vorher hinzuarbeiten, als der grammatische Unterricht von Anfang an mit der Wissenschaft in Einklang gebracht wird. Das geschieht nicht immer und überall. Selbst noch Primaner meinen, daß Konsonanten keine Silben bilden können, daß es fünf Vokale gibt, während sie mehr als ein Dutzend im französischen Anfangsunterricht kennen lernten, usw. Mit einer solchen Fibelkinderanschauung kann man doch Schüler einer höheren Lehranstalt nicht ins Leben treten lassen. Auch der Glaube, daß es im Französischen eine Deklination gibt, findet noch in den Oberklassen Vertreter, und dieser Glaube hat sich doch nur so fest einwurzeln können, weil zu Anfang französische Substantiva dekliniert, ja sogar Deklinations-Paradigmen mit vorgesetzten Kasus, wie sie sich auch noch in Lehrbüchern finden, gelernt und zu Hause schriftlich entworfen werden[3]). Und in entsprechender Weise geht der Unterricht leider weiter. Deutsch und Französisch gehen parallel. Beide werden fortwährend einander gegenübergestellt, verglichen. Die grammatische Schulung,

[1]) In einer Reihe von Beiträgen zur französischen Syntax, die ich seit 1914 in den „Neueren Sprachen" veröffentliche und die noch nicht abgeschlossen sind, werden die Abweichungen in der Sprache der Schriftsteller von der Schulgrammatik behandelt. Der einsichtige Lehrer wird wissen, was davon im Unterricht Berücksichtigung finden darf.

[2]) Um die Anforderungen erhöhen und weiter gesteckte Ziele erreichen zu können, ist für die Oberstufe Freiheit in der Wahl der Unterrichtsfächer wünschenswert. Ein befähigter Schüler, der für Mathematik nicht begabt ist, sollte nicht gezwungen sein, 600 mathematischen Lehrstunden beizuwohnen, eine Anzahl mathematischer Hausarbeiten von einem Mitschüler abzuschreiben und in der Reifeprüfung ein leeres Blatt abzuliefern.

[3]) *Du père* und *au père* sind natürlich ebenso wenig Genitiv und Dativ wie vom Vater und zum Vater. Es fällt niemand ein, unter (von) den Männern, *de (ex) viris, interviros* Genitive zu nennen, weil sie statt des Genitivs stehen, aber in *être bon à qn., se souvenir de qn., obéir à qn.* sollen Kasus vorliegen, in *être bon avec (pour) qn., parler de qn., parler à qn.* dagegen präpositionale Ergänzungen, weil wir jemandem gut sein, sich einer Person erinnern, jemandem gehorchen sagen, aber von und mit jemandem sprechen!

sagt man, verlangt das, und bezüglich der grammatischen Schulung fällt nach der Vorschrift der Lehrpläne den Realanstalten dieselbe Aufgabe zu, wie an den lateintreibenden dem Lateinischen. Folglich wird übersetzt, konstruiert wie im Lateinischen. Jede Lektion umfaßt ein grammatisches Pensum, der fremdsprachliche Text der Lektion ist diesem Pensum angepaßt, und durch Übersetzen deutscher Sätze wird es eingeübt. Natürlich ist kein Schüler imstande, diese Sätze fließend in der fremden Sprache wiederzugeben, das Übersetzen erfolgt vielmehr Wort für Wort, jedenfalls mit Unterbrechungen, so daß es der Gewöhnung an sinngemäßes Lesen entgegenwirkt. Noch schädlicher wird das Übersetzen für die Aussprache, wenn dabei die deutschen Sätze überflüssigerweise laut vorgelesen werden, als wenn deutsche Leseübungen damit verbunden werden sollten. Auch der Orthographie kommt es nicht zugute, denn das Auge blickt auf deutsche Wörter. Der größte Nachteil des Übersetzens ist aber der, daß es den Glauben erweckt, daß man mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch übersetzen kann. Und so wird das Übersetzen, wie die Erfahrung bestätigt, zur Quelle der meisten Fehler der freien fremdsprachlichen Arbeiten[1]). Die Einzelsätze sind außerdem um so strenger zu verurteilen, weil sie ein Nacheinander buntscheckigen Inhalts bieten, dem ein Schüler unmöglich Interesse abgewinnen kann, das vielmehr jedem, der nicht denkfaul, gleichgültig, phantasielos ist, die Lernfreudigkeit nehmen muß. Nur wenn dieses aus der alten Methode übernommene Übersetzen unerläßlich wäre für die Erwerbung sicherer grammatischer Kenntnisse, müßte man die damit verknüpften Nachteile in Kauf nehmen, aber das ist nicht der Fall. Alle deutschen Übungsstücke (Einzelsätze und Zusammenhängendes) sind überflüssig, weil der Zweck, dem sie dienen sollen, auf andere Weise erreicht werden kann. Die Grammatik, zunächst induktiv aus dem zusammenhängenden Lesestoff gewonnen, wird durch vielseitige an ihn angeschlossene mündliche und schriftliche einsprachige Übungen befestigt. Ebenso erfolgt die Aneignung des Wortschatzes durch die gründliche Durcharbeitung des Gelesenen, nicht durch Aufgeben und Abfragen von Vokabeln, auch nicht durch sachlich geordnete Vokabularien. Bei einem solchen Verfahren, zumal wenn von vornherein viel Idiomatisches geboten wird, erkennt der Lernende, daß die Muttersprache und die fremde sich nicht decken, daß es schon für die gewöhnlichsten Wörter wie *mettre*, *ôter*, *partir*, *entrer* usw. kein Analogon im Deutschen gibt, und er wird begreifen, daß man sich eine fremde Sprache nicht konstruierend, sondern nur imitierend aneignen kann. Solange allerdings Hinübersetzen von der

[1]) Die einst üblichen Programmabhandlungen in französischer und englischer Sprache mit ihren Verstößen gegen den Sprachgebrauch sind zum Glück aus der Mode gekommen. Aber auch noch heute schicken manche unkontrolliertes Französisch und Englisch in die Welt, von dem Nationale sagen, daß eigentlich kein Satz französisch oder englisch ist. Im Gegensatz zu diesen Mutigen stehen die Schüchternen, die selbst für das, was den Schülern zugemutet wird, einer Kontrolle nicht entbehren zu können glauben, wie u.a. der folgende kürzlich verbreitete Prospekt einer Verlagsbuchhandlung beweist: „Wiederholtem Drängen aus Lehrerkreisen nachgebend, haben Verfasser und Verleger sich entschlossen, Schlüssel zum . . . und zum . . . zu veröffentlichen."

Behörde verlangt wird, muß man es ja wohl oder übel vornehmen, aber man vermeide wenigstens, zu früh damit zu beginnen. Ich habe einmal im Anfangsunterricht nach dem ersten Quartal angefangen, übersetzen zu lassen, ein andermal erst im vierten; das letztere Verfahren erwies sich als das bei weitem vorteilhaftere. Man vermeide ferner das mündliche Übersetzen völlig, lasse nur schriftlich übersetzen und zwar stets Zusammenhängendes und gestalte diese Übertragungen in den Oberklassen zu stilistischen Übungen in der fremden Sprache, etwa in der Art, wie ich es in dieser Zeitschrift (XIV, S. 84 ff.) zu zeigen versucht habe. Die Zahl der zwecks Prüfung anzufertigenden Übersetzungen hat ja erfreulicherweise durch den Ministerialerlaß vom 21. Oktober 1911 eine große Einschränkung erfahren, die hoffentlich die Vorstufe zu ihrer gänzlichen Beseitigung ist.

Am Schluß meiner Erörterungen, die vielfach nur andeutend, nicht ausführend sein konnten, sei bemerkt, daß Lehrbuch, Methode und pädagogische Fähigkeit des Lehrers wichtige Faktoren, aber nicht allein ausschlaggebend für den Unterrichtserfolg sind. Am Ende werden gute und dauernde Erfolge doch nur mit begabten Schülern erzielt, und an solchen hat die höhere Schule keinen Überfluß. Sie hat vielmehr auf ihren Bänken nicht nur bis zum Abschluß der Mittelklassen viele mangelhaft Beanlagte, die Berechtigungen erwerben wollen oder aus Standesrücksichten zu ihr kommen, sondern auch in den Oberklassen bleibt ihr eine Anzahl von mäßig Begabten, oft weniger aus eigenem Antrieb als auf Wunsch der Eltern, weil der Wohnort die Gelegenheit bietet und die Reifeprüfung den Weg zu höheren Berufen öffnet — Schüler ohne wissenschaftliches Interesse, die, wie ich es erlebte, noch kurz vor dem Examen auf die Frage, was sie studieren wollen, antworten: Irgendwas! Werden die höheren Lehranstalten künftig von solchen Schülern frei sein? Sie werden es, wenn nach dem Grundsatz „Freie Bahn dem Tüchtigen“ mit dem Aufstieg der Begabten die Entfernung der Minderbegabten parallel geht. Dann werden auch bei Erhöhung der Anforderungen gute Erfolge erreicht werden. Und die Zukunft braucht gute Erfolge. Zwar hat die Kriegspsychose den Gedanken, Französisch und Englisch werde nach dem Kriege nicht mehr oder in weit geringerem Umfange als bisher gelehrt werden, aufkommen lassen, aber kein denkender Mensch hat ihn ernst genommen. Haldane sagte, der Krieg habe gelehrt, daß nur noch mehr Deutsch getrieben werden müsse, und Franzosen haben sich ähnlich geäußert. Und da sollten wir das Gegenteil tun? Wie die Kenntnis der lebenden Fremdsprachen in hohem Maße zu unserm Aufstieg mitgeholfen hat, so ist sie jetzt unentbehrlich, wo es sich darum handelt, unser Land zu neuer Blüte zu führen. Ganz besonders gilt das vom Englischen. Mehr noch als früher ist diese Sprache heute die Weltsprache. Ihre Kenntnis gehört mehr als die jeder anderen fremden Sprache zu den Erfordernissen der allgemeinen Bildung, und in der Frage, mit welcher Sprache der fremdsprachliche Unterricht zu beginnen ist, sollte die Entscheidung zugunsten des Englischen schon allein wegen seiner Bedeutung fallen.

Altona. H. Schmidt.

Klassische Metrik, deutsche Rhythmik und deutsche Kultur.

So gangbar das Wort „Kultur" ist, so verschwommen erscheint es, wenn im einzelnen Fall der Begriff bestimmt werden soll. Zum Verständnis des folgenden sei der von mir gebrauchte Begriff Kultur kurz vorangestellt: Kultur bedeutet stets Einheit (Übereinstimmung) zwischen Ausdruck und Wesen (Form — Inhalt), und Einheit (Übereinstimmung) des Ausdrucks in allen seinen Teilen. Die Begriffsbestimmung Nietzsches: „Einheit des Stils (wohl = Ausdruck) in allen Lebensäußerungen" stimmt also nur mit dem 2. Teil meiner Bestimmung überein; die erste fehlt, scheint mir aber als Ergänzung notwendig, da Kultur den bestimmten Inhalt, der im Begriff des Trägers liegt, stets voraussetzt. So fehlt der Kultur eines Kannibalen stets von vornherein ein Teil des notwendigen Inhalts vom Begriff Mensch — wenn man diesen Begriff nicht nur rein naturwissenschaftlich bestimmt — der Kultur eines „Internationalen" von vornherein ein Teil des Begriffes „Volk". — Der Begriff Kultur wird aber nicht nur unbedingt, sondern auch „bezogen" (relativ) gebraucht, und zwar enthält er Grad- wie Eigenschaftsunterschiede. Die Höhe einer Kultur (Gradunterschied) bestimmt sich gemäß obiger Begriffsbestimmung nach dem Maße jener Übereinstimmung. Die Eigenart einer Kultur dagegen kann nur nach dem Inhalt, der einer Kultur zugrunde liegt, d. h. nach dem Wesen, mit dem jener Ausdruck übereinstimmen soll, bestimmt werden.

„Was ist deutsche Kultur?" heißt also zuvor fragen: was ist deutsches Wesen, deutsche Eigenart?, mit einem Wort „was ist deutsch?"!

So gangbar und verschwommen der Begriff Kultur, so gangbar und verschwommen ist gewöhnlich der Begriff „deutsch", will man ihn festlegen. Es gibt nur einen Weg zum Ziele zu kommen: den geschichtlichen.

Und die Geschichte läßt uns hier nicht im Stich, sondern hat einmal das, was den Unterschied zwischen Germanen und Nichtgermanen (der Begriff deutsch und germanisch wird bezüglich der Kultur vorerst gleichgesetzt) ausmacht, so festgelegt, daß dieser Unterschied für alle Zeiten die alleinige Grundlage aller Bestimmungen über deutsche Kultur abgeben muß. Das, was nicht nur einen — sondern geschichtlich den Unterschied zwischen Germanen und den ihnen näherstehendenNichtgermanen ausmacht, findet sich als sprachgeschichtliche Erscheinung in der germanischen Festlegung des Tones auf die Stammsilbe. Ein anderer geschichtlicher Unterschied zwischen Germanen und Indogermanen als der sprachliche der Akzentverlegung ist bis heute nicht festgestellt.

Eine solche Erscheinung kann nicht grundlos sein. Will man sie nicht als zufällige Äußerlichkeit ansehen, sondern einen Gedanken, einen Inhalt dahinter feststellen, so kann es nur der sein: Betonung der Hauptsache, des Wesentlichen, des Inhalts, des Gedanklichen oder wie man sonst will. Auf dieser Grundlage fassen die mehr instinktiv empfundenen Sätze: „Deutsch sein heißt Charakter haben" (Fichte), „Deutsch sein heißt eine Sache um ihrer selbst willen tun" (Wagner) erst Wurzel.

Diese deutsch-geschichtliche Erscheinung der Betonung des Wesentlichen erscheint allenthalben in der deutschen Kulturgeschichte der Folgezeit mit einer gewissen Gesetzmäßigkeit wieder, und ich möchte sie kurz „das deutsche Kulturgesetz" nennen. Dieses Gesetz spielt weiterhin nicht nur in dem Naturwachstum der Sprache eine beherrschende Rolle, sondern es darf auch für die Gegenwart allein die Grundlage sein, von der aus darüber geurteilt wird, ob dieser oder jener Weg von der allgemeinen Richtungslinie deutscher Kultur abführt oder nicht.

Von dieser Grundlage aus allein kann auch eine sichere Stellung gegenüber andern Kulturen gewonnen werden. Auch der griechischen Kultur gegenüber, die als einzige, in sich geschlossene, sich einem Vergleich heute noch stellt, ist eine scharfe Abgrenzung möglich. Der Grieche legt innerhalb der Zwei-Einheit „Inhalt — Form" den Nachdruck auf „Form", der Deutsche auf „Inhalt". Damit ist schon der Entwicklung der deutschen Kultur ein selbständiger Weg gewiesen und ihr, von griechischer Kultur unabhängiges, Recht erwiesen. Sobald dies klar erkannt, ergeben sich für die Beurteilung der Geschichte bis in das tägliche Leben der Gegenwart hinein einschneidende Folgen. Wenn der Volksmund heute ein regelmäßiges Gesicht „schön" nennt, so bedeutet der Weg zu diesem „schön" einen Abweg von dem, was deutsch ist, eine Sünde wider eigene Geschichte und Natur. Denn „schön" im deutschen Sinn kann nur ein charaktervolles Gesicht sein. Nicht nur der Volksmund ist solche Irrwege gegangen. Aus verschuldetem oder unverschuldetem Mangel an Erkenntnis deutscher Eigenart haben selbst führende Geister die Entwicklung in Bahnen gelenkt, die vom Wege deutscher Kultur abführten. Als ein Muster solches Irrpfades erscheint die Geschichte der deutschen „Metrik". Hier hat der früh betretene Abweg allmählich in eine tiefe Wildnis geführt, in der die Wissenschaft deutscher „Metrik" gegenwärtig herumirrt, so tief, daß der verlassene, allein rechte Weg vergessen ist. Jeder Ausblick und damit jeder Vergleich ist versperrt. Der rechte Weg ist auch längst überwachsen, der falsch ausgetretene muß als der richtige erscheinen und das Fortstapfen in der vor Zeiten eingeschlagenen Richtung wird zur Selbstverständlichkeit. Das ist das Bild, das sich in Hinsicht auf jenes deutsche Kulturgesetz von dem Entwicklungsgang deutscher Metrik wie von ihrer Wissenschaft in der Gegenwart ergibt.

Ein alter Jägersatz lautet: wer eine Spur ausarbeiten will, muß bei jedem Verlieren der Spur wieder von vorn anfangen oder er verliert sie für immer. Demnach gilt es, der Geschichte der deutschen Verskunst an der Hand jenes Gesetzes nachzugehen und den Punkt zu finden, wo der falsche Pfad vom richtigen abführt und dann den Weg zu finden, der der Entwicklung deutscher Verskunst ihrem eigenen Gesetz nach vorgeschrieben ist. Es ist weder mein Wille noch meine Aufgabe, eine neue Metrik aufzubauen. Ich kann und will hier nur Fehler aufzeigen, die gemacht worden sind und die Wege weisen, wo die Metriker einsetzen müssen. Für die falsche Grundlage muß die richtige gefunden werden, auf der jene Wissenschaft aufbauen muß.

Die deutsche Verskunst[1]).

Die ursprüngliche deutsche Verskunst zeigt eine doppelte Form: Stabreim und Rythmus.

Im **Stabreim** hat sich das deutsche Kulturgesetz einen seiner wichtigsten Ausdrücke geschaffen. Der Stab hebt den Gedanken hervor. Nur gedankentragende Wörter können Träger des Stabes sein. Das ist bis ins einzelne durchgeführt. Das Gesetz: „Das schwächere Zeitwort kann nicht allein Stabträger sein, wenn es dem stärkeren Hauptwort folgt" — ist nur eine Folge. „Der Stab ist Gedankenträger", gewinnt bis in das tägliche Leben hinein Bedeutung. Die gedankenlose Unkultur der gegenwärtigen Namengebung war dem bewußten Altgermanen so fremd, daß er seine Kinder als Erben seiner eigenen Gedanken unter eine einheitliche Idee stellte. Wenn die Rune, wie jetzt sicher erscheint, einmal Heilszeichen und Träger eines besonderen Gedankens war, so haben stabgereimte Namen, die ein Vater gab, ihre tiefe Bedeutung gehabt (Gunther, Gernot, Gieselher u. a.). Ja, auch in der Längslinie scheinen Familien in einem bestimmten gedanklichen Band gestanden zu haben (Siegmund, Sintfiötli u. a.). Die drei „Stände": (!) Ingävonen, Istävonen, Erminonen sind ebenfalls unter einen Gedanken gestellt. (Neben anderen ist schon aus diesem Grunde die Deutung der Namen als „Stämme" unwahrscheinlich, denn eine bewußte Namengebung liegt zugrunde.)

Ob die einzelne Rune den Gedanken hat, den ihr Guido v. List im „Geheimnis der Runen" beilegt, mag zweifelhaft sein, daß jede Rune aber Ausdruck eines bestimmten Gedankens gewesen ist, erscheint jetzt wohl sicher.

Fast notwendig wird der Vergleich des gedankenschweren deutschen Stabreims mit der rein äußerlichen Form des klingenden Silbenreims zum Vergleich des deutschen Charakters mit fremdem, und man ermißt, was da verloren ging.

Eine Aufgabe für sich wäre es, zu untersuchen, ob deutscher Geist unter dem deutschen Kulturgesetz den äußerlichen Silbenreim, nachdem er aufgenommen, in gewissem Grade verinnerlicht hat, d. h. ob für die großen deutschen Dichter die Verwendung bestimmter Reimklänge an sich die Auslösung bestimmten Gefühlsinhalts bedeutet.

Rhythmus bedeutet die irgendwie geregelte Folge von nach ihrer Schwere gewogenen Silben.

Kaufmann bestimmt als Metrik die Lehre von der Vers- und Reimtechnik, als Rythmik die Lehre von der Verstechnik. Will man endlich ins Reine kommen, so muß auch mit falschen Ansätzen aufgeräumt werden und wenn sie auch die Jahrtausend lange Überlieferung mit dem Schein der Echtheit umwoben[2]). Jene Bestimmungen aber müssen auf eine schiefe

---

[1]) Ich lege der Untersuchung der Einfachheit halber nur *eine* Geschichte der deutschen Metrik, die von Kaufmann, zugrunde. Sie unterscheidet sich, was das vorliegende Problem angeht, nicht wesentlich von den anderen. Über Sievers und Saran siehe Anm. 2.

[2]) Das erkennt Saran in seiner Lehre deutscher Verskunst durchaus. Seine neu eingeführten Namen aber kranken z. T. auch wieder an der noch immer zu wenig betonten Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen klassischer und deutscher Verstechnik. Es ist sein Verdienst, die unendliche Zusammengesetztheit der nur scheinbar einfachen Bestandteile der Verstechnik nachgewiesen zu haben. Er läßt aber über der Mannigfaltigkeit die

Ebene führen. Im Begriff Metrik liegt der Begriff des Maßes offen zutage. Auf die Lehre der *klassischen* Verstechnik ist der Ausdruck zugeschnitten. In der deutschen Verstechnik, die wägt, nicht mißt, kann er nur Unheil anrichten. Ich scheide daher die Reimtechnik als Besonderes aus und stelle der Metrik (Lehre vom Versmaß des klassischen Verses) die Rythmik (Lehre von der Verswägung des deutschen Verses) auf das schärfste gegenüber. Da im Wort Rhythmus lediglich der Begriff des Taktes, des gleichmäßigen Fließens liegt, so läßt sich seinem Begriff auch heute noch der eben bezeichnete Gedankeninhalt geben.

Die deutsche Rhythmik mißt nicht, sondern wägt nach der Schwere. Alles, was wir an altdeutschen Versgesetzen kennen, entspricht dieser Grundlage. Überall kommt das deutsche Kulturgesetz auch hier zur Erscheinung. Die sinnschweren Silben tragen den Hauptton und liegen in der „Hebung", die weniger schweren haben Nebenton (Nebenhebung), leichte keinen Ton (Senkung). Nur die Hebungen zählen (auch wieder scharfe Betonung des Gedankens!!). Die Versfüllung in der Senkung kann bis zehn Silben betragen. Ist überhaupt eine Gesetzmäßigkeit für die Zahl der Senkungssilben vorhanden, so bildet ihre Grundlage das Gewicht, nicht die Länge, des gesamten Versfußes von Anfang der Hebung zu Anfang der Hebung.

Alles Metrische hat erst falsch gegangene Wissenschaft in die altdeutsche Rythmik hineingetragen. So findet sich der Unterschied von Längen und Kürzen bei Kaufmann und anderen als Problem erörtert:

„Für Taktfüllung genügt eine lange Silbe, dazu können aber auch Senkungen treten", d. h. eben doch: die Länge spielt keine Rolle. Wozu dann erst der Ausdruck „Länge"?

Mit Aufwand alles Spürsinns wurde schließlich der widerspenstige germanische Rythmus durch folgendes Gesetz überwunden: „Die haupttonigen Silben sind regelmäßig lang." Da sie nun aber leider nicht immer lang waren, so fügte man als § 2 hinzu: „es kann aber Auflösung in ⏑⏑ oder ⏑— erfolgen." Das heißt —: Die Gesetzlosigkeit wird Gesetz. Denn auch —⏑ kommt vor, da ein einzelner Fuß nicht vorhanden und im Zusammenhang die lange Silbe natürlich zum vorhergehenden Versfuß zählt. Ist Länge und Kürze als Grundlage gedacht, so ist germanisch jede Zusammenstellung möglich, auch der kurze einsilbige Versfuß

Golther hilft sich aus dieser Verlegenheit, indem er folgendes „Längengesetz" aufstellt: Der einsilbige Versfuß muß eine lange Silbe enthalten oder besonders stark betont sein, wenn er — kurz ist! Selbst den im germanischen ganz unmöglichen Begriff der Positionslänge hat man zu Hilfe gerufen, um eine Länge zu konstruieren. Da man auch damit nicht der Schwierigkeit Herr wurde, gab man vielfach das Problem germanischer „Metrik" als „vorläufig nicht lösbar" auf. Und alle diese Schwierigkeiten, weil man unter

---

Grundzüge nicht mehr erkennen. Kein Nichtfachmann, noch viel weniger ein Schüler vermag durch die verwirrende Fülle zu irgend einer Übersicht zu gelangen. Alles verliert sich in unendliche Einzelheiten. Es muß aber gefordert werden, daß jedem halbwegs gebildeten Deutschen die Grundzüge deutscher Metrik klar dargeboten werden können. Solange Saran hier versagt, kommt er für die Schule nicht in Frage; zumal den von ihm aufgerollten Problemen gegenüber die einzelnen Parteien sich ganz verschieden verhalten. Metriker steht gegen Metriker und mit beiden hat der Grammatiker seine Fehde.

dem Einfluß klassischer Metrik hier an ein Tor ging, das sich diesem Schlüssel notwendigerweise versagte. Das Altdeutsche lehnt eine Unterscheidung zwischen langen und kurzen Silben für die Verstechnik ab, weil sie nur Form und äußerlich ist (auch hier wieder das Kulturgesetz!). Lang bleibt in jedem Falle lang, und kurz in jedem Falle kurz! Der Vokal ist maßgebend. Keine Konsonantenanhäufung kann wie im klassischen einen kurzen Vokal verstechnisch dehnen. Jede nach klassischem Begriff positionslange Silbe kann sowohl in der Hebung wie in der Senkung stehen. Lediglich das Gewicht entscheidet. Der Gedanke ist das, was ein Wort in seiner Gewichtsbewertung wandelbar macht. Der Gedankenwert bestimmt ein und dieselbe Silbe in die Hebung oder Senkung.

Ein Beispiel: Der Schnee schmilzt weg
man weiß nicht wie
und: er schmilzt wie Schnee
man weiß nicht wie.

Das erstemal steht „schmilzt" in der Senkung, das zweitemal in der Hebung. Nach klassischer Metrik behält das Wort (die Konsonantenfolge ist dieselbe) stets den gleichen Längenwert.

Der Einfluß, den das Gedankengewicht auf den Rhythmus ausübt, geht so weit, daß ein und derselbe Vers verschieden gelesen werden muß, je nach dem Sinn, den er enthält.

. . hier muß er sterben
oder: hier muß er sterben.

Im Klassischen ist, da das rein äußerliche Maß und nicht das Gewicht die Leitschnur ist, eine verschiedene Betonung nicht möglich. Der Sinn ist dort von der Metrik unabhängig.

Diese Feststellungen gelten auch für das altdeutsche.

Ob damit, abgesehen von der Zählung der Hebungen, nur völlige Gesetzlosigkeit in der deutschen Rhythmik feststellbar ist, bleibt eine Frage für sich, die unten am Schluß noch einmal berührt wird.

Das Ergebnis:

Im großen und ganzen ist sich die „metrische" Wissenschaft einig, daß die Grundlage germanischer Verstechnik Silbenwägung war. Wo man ein Problem des Maßes sah, wurde man mit diesem Problem nicht fertig, weil man es selbst erst hineingetragen.

II.

So etwa die Ergebnisse über die Zeit bis Otfried. Unter dem Einfluß christlicher Kultur kommt nicht nur der äußerliche Reim als Fremdkörper in die altdeutsche Verstechnik, sondern es beginnt sich auch langsam in der Rhythmik der Gedanke des deutschen Kulturgesetzes zu zersetzen. Die internationale Lateinkirche hat in der deutschen Kultur auf sprachlichem Gebiet eine Vernichtung angerichtet, die bis in die Gegenwart hinein kaum eine Ahnung aufkommen ließ, daß unter dem Neubau die Grundmauern eines einst stolzen Gebäudes stehen.

Die Entwicklung führte schließlich dahin, daß Länge und Kürze, also das Versmaß den Rhythmus völlig verdrängte. Die griechischen Versfüße Jambus, Trochäus usw. wurden Alleinherrscher über die deutsche Sprache und sind es bis heute.

Und doch war das Gefühl, daß man dem Wesen der deutschen Sprache Gewalt antat, nicht auf ewig entschlummert. Opitz wie Klopstock wurden von einem richtigen Gefühl geleitet. Beide versuchten die griechischen Versfüße zu „verdeutschen". Der Zeit entsprechend bedeutet Klopstock den größeren Fortschritt. Den Kern traf auch er nicht. Statt Längen und Kürzen sagte man betonte und unbetonte Silben, aber die klassischen Namen Jambus nd Trochäus blieben und schließlich blieb auch die Sache, wenn sie auch im Namen („freie Rhythmen") äußerlich etwas germanischen Anstrich erhielt. Man baute weiter seine Verse in Jamben, Daktylen usw. und Klopstocks freie „Musterhexameter" (Kaufmann) fangen ohne Skrupel auch einmal mit einem betonten „und" an. — Die Blütezeit der deutschen Klassiker schritt in denselben Stiefeln, mußte so gehen, denn eine Einsicht in das Wesen des deutschen Rhythmus wurde erst mit der Wiederentdeckung des deutschen Altertums durch die Romantik überhaupt möglich. Diese Wiederentdeckung des deutschen Altertums hat uns denn auch allmählich wieder einige kleine Schritte weiter gebracht. Man ist in der Gegenwart so weit, daß man Wägung der Silben für die Grundlage deutscher „Metrik" erklärt. Aber wie der Name „Metrik", so leben die alten Namen der Versfüße fort, noch immer spricht man vom fünffüßigen Jambus des deutschen Schauspiels. Kaufmann zeigt im Verlauf seiner Arbeit wiederholt das richtige Gefühl für den Unterschied zwischen „deutsch" und „klassisch", führt aueh zuweilen ein Stücklein zum richtigen Wege hin, aber den entscheidenden Schritt, der die ganze bisherige Wissenschaft der deutschen Metrik über den Haufen wirft, wagt auch er nicht. Es bleibt bei dem neuen Etikett für „Länge" und „Kürze"; darunter lebt der alte Irrtum fröhlich fort. Noch immer werden auf deutschen Schulen deutsche Verse skandiert und nicht gesprochen. Und jeder Erwachsene stolpert beim Lesen eines Gedichtes, wenn er seine Jamben und Trochäen einmal nicht richtig vorfindet. Statt zu sprechen, geht er mit dem Versmaß (Etikett: betont und unbetont) an sein Opfer heran.

Es ist charakteristisch, daß Kaufmann seine Metrik mit der deutschklassischen Blüte sozusagen abschließt. Mit der unendlichen Vielgestaltigkeit des Verses der neusten Zeit weiß er — darin hat er von seinem Standpunkt aus recht — eigentlich nichts rechtes anzufangen.

Wie sehr sich das Gefühl für Natur und Unnatur durch die sprachliche Schnürbrust verbogen hat, dafür zwei Beispiele, die nun gerade hervorragend geeignet sind, für die wahre Natur unseres Verses die Augen zu öffnen!

mitten wir im Leben sind
u.
Ist der holde Lenz erschienen.

Nach Kaufmann (und er wird damit kaum Widerspruch finden) ist der erste ein trochäischer, der zweite ein unvollständiger jambischer Vierfuß. Nun bitte ich noch einmal zu lesen!

Ja spricht denn so ein vernünftiger Mensch? Das sind, — mag man noch so irreführende Etiketten darauf kleben, — deutsche Zweiheber, aber nun und nimmer Jamben und Trochäen. Der erste ohne, der zweite mit viersilbigem Auftakt. Es kann nur gelesen werden:

mitten wir im Leben sind —
u.
Ist der holde Lenz erschienen?

Jede trochäische und jambische Lesart tut der Sprache Gewalt an!

Und dabei macht sich eine wundersame Entdeckung! Mit einem Male steht die deutsche Sprache wieder in ihrem alten Schmuck da, nur abgeworfen hat sie das Ausländerkleid. Alle Felsen, die man auf das Bäumlein gewälzt, haben es nicht erdrücken können. Das Grün sprießt aus allen Ritzen hervor. Die Sprache ist ihren eigenen Weg weiter gegangen, nur unsere griechisch gefärbte Brille hat uns am rechten Sehen gehindert[1]).

Und wie diese beiden „Vierfüßler" löst sich die deutsche Dichtung, für die Augen, die sehend geworden, plötzlich in deutsche Heber auf.

Am grauen Strand, am grauen Meer
und seitab liegt die Stadt.

Zweiheber die erste, Zweiheber die zweite Zeile. Streiten läßt sich nur, ob sich die erste Zeile nicht auch als Vierheber lesen läßt. Es sollen beide Meinungen Recht haben. Wer in dem „grau" etwas sieht, was dem Verse erst das volle Wesen gibt, der darf nicht nur, der muß ihn als Vierheber lesen.

Ja — aber dann reißt die wüsteste Regellosigkeit in den so wohl gepflegten Garten ein! —? Einmal — ist es so wüst, wenn sich einmal etwas nicht „reglementieren" läßt? Und wenn Verweigerung des „Reglements" gerade das Wesen ist? — sprach doch ein Großer: Der Tempel ist der Menschen wegen da und nicht umgekehrt. Und zum dritten — es bleibt für den ordnenden Forscher nicht nur genug Arbeit, sondern er wird vor eine Unzahl neuer Aufgaben gestellt. Nur auf einige soll hingewiesen werden.

Die altdeutsche Metrik muß auf ihre Reinheit und Unabhängigkeit geprüft und vor allem in ihrem Zusammenhang mit dem deutschen Charakter untersucht werden.

Festzustellen gilt, ob und wo fremde Einflüsse anfangen, sich geltend zu machen, und ob diese fremden Erscheinungen aufgelöst und in den Organismus aufgenommen wurden oder Fremdkörper blieben.

Die Entwicklung, die nach dem Zusammenstoß mit dem lateinischen Christentum einsetzt, ist in ihrem Kulturzusammenhang zu untersuchen

---

[1]) Trotz seiner sonstigen Vorurteilslosigkeit gegen die Tradition kommt auch Saran von dem Grundirrtum nicht los, im Deutschen eine rhythmische Form neben und entgegen der natürlichen Sprachbetonung anzunehmen.

und als Niedergang zu kennzeichnen[1]). Der Sieg des römischen Christentums ist wie auf den anderen Kulturgebieten (Religion!) sicher nicht ohne heftigen Widerstand des deutschen Elementes erreicht worden. Die geschichtlichen Erkenntnisse, die wir hier — auch erst in der allerletzten Zeit — gewinnen, sind zu verwerten.

Die Bestrebungen von Opitz und Klopstock sind in ihrer Bedeutung ebenfalls in den Zusammenhang mit dem deutschen Kulturgesetz zu stellen.

Die Betrachtung der Dichtkunst der Gegenwart ist von den klassischen Fesseln völlig zu befreien und von der neu gewonnenen Grundlage aus durchzuarbeiten. Eine Riesenaufgabe, die bisher kaum berührt ist.

Soweit die geschichtliche Entwicklung. An Einzelproblemen harren einer neuen Lösung etwa folgende[2]):

Der Begriff des Versfußes — von Anfang der Hebung bis zum Anfang der Hebung — ist nach allen Seiten hin und in allen seinen Beziehungen zu untersuchen. Steht die Füllung der Senkung in irgendeiner Beziehung zu einem Gewicht des ganzen Fußes?

Beispielsweise: entspricht einem schweren Wort in der Senkung (das Meer rauscht laut) an Gewicht mehreren leichten Worten (das Meer, *das in der* Tiefe klagt). Ebenso: stehen Hebung und Senkung in einem bestimmten Gewichtsverhältnis? Auch die Bedeutung der Senkungsstille gehört hierher. Das Meer glänzt weit — still liegt der Strand.

(Die Ausdrücke „schwere" und „leichte" Versfüllung [Kaufmann] werden sich in ihrer alten Bedeutung nicht aufrecht erhalten lassen, da leicht und schwer nicht auf das Gewicht, sondern auf die Anzahl der Füllungssilben bezogen wurden.) Die Theorie der Nebenhebungen ist noch einmal auf ihre Berechtigung zu prüfen.

Ein bisher völlig[3]) übersehenes Problem birgt der Begriff des Gewichtes. Ist die Bestimmung der Schwere lediglich vom Gedankeninhalt abhängig oder spielt vielleicht nicht auch das Lautgewicht irgendeine Rolle. So ist das stets kurz bleibende Wort Schmelz außerordentlich lautschwer. Hat neben der Sinnschwere auch die Lautschwere im Rhythmus irgendeine Bedeutung? So: besteht ein rhythmischer Unterschied zwischen den Zeilen

und durch die Stille rauscht das Meer.
und ob in der Tiefe lockt das Meer. — ?

„rauscht" ist wesentlich lautschwerer als „lockt", und in der zweiten Zeile ist das lautschwerere Wort „durch" durch zwei lautleichtere ersetzt. Trägt die Lautschwere des „rauscht" dazu bei, die erste Zeile vielleicht eher als

---

[1]) Auch Saran hat die Schwäche der Fachwissenschaftler. Er ist Nur-Metriker und nicht zugleich auch Geschichtler. Die kulturgeschichtlichen Zusammenhänge sollten aber hier, wie überall den Ausgangspunkt bilden.

[2]) Teilweise ist Saran an sie schon herangegangen, weil er hier Probleme sah, über die man bisher fortging. Eine richtige Formung dieser Probleme ist aber erst möglich, wenn man die kulturgeschichtlichen Zusammenhänge sucht.

[3]) Saran bildet eine Ausnahme.

Dreiheber zu lesen? Anreiz zu rhythmischer Untersuchung bietet auch eine Verszeile wie

„eintönig um die Stadt"

oder: „der Wald rauscht wild, stöhnt bang und weh"

wo auf den lautleichten Wörtern die Sinnschwere liegt und schon durch den Rhythmus der Eindruck eines seufzenden Atmens erreicht wird.

Für das nhd. scheint mir eine Bedeutung der Lautschwere sicher. Wie weit sie zurückreicht, wäre festzustellen. Im nhd. kommen etwa noch folgende Probleme in Frage: Die gedankliche Grundlage der verschiedenen Betonung zusammengesetzter Wörter (aufnehmen, entsagen). Ich vermute auch hier noch einen tieferen Grund als den lediglich äußerlichen der Trennbarkeit (vgl. die Eigenschaftswörter unfreundlich — unsagbar).

Überall sind die Beziehungen zur künstlerischen Wirkung klarzulegen.

Und alles das zu einer Entwicklungsgeschichte von Problemen verbunden! Es tut sich also ein weites Gefilde auf, das zu erforschen ist.

Neben dieser rhythmischen Aufgabe harrt noch die Geschichte des Reimes und die Frage seiner Verinnerlichung (Germanisierung) einer neuen Lösung. Auch die Strophenentwicklung entbehrt vielleicht nicht ganz eines innerlichen Zusammenhangs mit deutschem Wesen.

Zum Schluß seien noch kurz zwei der wesentlichsten Ursachen berührt, die es möglich machten, daß die Sprache bis heute in fremden Flittern herumgehen muß, und niemand den eigenen Schmuck erkannte, den sie unter dem fremden Gewande trug. Daß Opitz und vor allem Klopstock und die klassische Zeit nicht weiter kamen, daran trägt große Schuld der deutsche Humanismus, der die Köpfe sich nach anderen Zielen abwenden ließ. Hatte anfangs das Lateinchristentum den Germanen Verleugnung ihres eignen Wesens aufgezwungen, so verwirrte ein Jahrtausend später der Humanismus das deutsche Gefühl. Und diese Verwirrung spürt sich in ihren Folgen auch heute noch überall (siehe vorn den Begriff „schön"). Liegt im Begriff des Humanismus als Ideal das griechische Altertum, so ist der erste Humanismus im wesentlichen am äußerlichen hängen geblieben: an der Nachahmung der äußern Form Muellérus, Melanchthon u. a.).

Der Neuhumanismus faßt seinen eigenen Begriff innerlicher (deutsches Kulturgesetz!): der Geist des klassischen Altertums trat in den Vordergrund. Und doch wurde ein Wesentlichstes dieses Geistes nicht erfaßt. Eine der wesentlichsten Grundlagen griechischer Kultur bildet alles Völkische. Keine andere Kultur ist so ganz aus dem Volkscharakter herausgewachsen als gerade die griechische. Der Kampf, der heute im Volke sich gegen die humanistische Erziehnng allenthalben so gesteigert hat, ist nicht immer ungesund und beruht wohl weniger auf dem Gegensatz: Realwissenschaft — Geisteswissenschaft, als auf dem Gegensatz: deutsch-klassisch. Möge einer dritten Blüte des deutschen Humanismus die Erkenntnis beschieden sein, daß es gerade im Gedanken der griechischen Kultur und im Begriff eines richtig verstandenen Humanismus liegt, eine eigene deutsche Kultur zu schaffen wie die Griechen sich ihre eigene schufen.

Aber noch eine andere Erscheinung trat in den letzten Jahrzehnten hindernd auf den Plan. Die Romantik hatte uns den Weg zum deutschen Altertum freigemacht. Vor einigen Jahrzehnten gelangte die Wissenschaft in den Besitz früher nicht geahnter Mittel, unsere alte Welt von dem Schutt frei zu legen. Seit vielleicht 30, sicher seit 20 Jahren ist die deutsche Altertumsforschung (vor allem Kossinna) zu ganz umwälzenden Erkenntnissen über altgermanisches Leben gekommen. Die Verbindung der Wissenschaften unter sich arbeitet aber so schwerfällig, daß man in der andern Wissenschaft noch jetzt kaum etwas von den Ergebnissen spürt. Die Geschichts- wie Kunst- und Sprachwissenschaft (und ganz besonders die Schulbücher!) scheinen kaum etwas zu wissen von der Entdeckung der altgermanischen Kulturwelt durch die deutsche Altertumswissenschaft. Überall spukt noch die alte Gewohnheit, jedes Stammeln eines Australnegers als wertvollen Beweis einer Kulturhöhe festzuhalten, während man unseren eigenen Vorfahren noch immer nur allenfalls die Kulturstufe eines Herero zuerkennt. Was kann aus Deutschland Gutes kommen!

Wir wundern uns, daß die Welt am deutschen Wesen nicht genesen will. Kann ein Blinder einen Blinden leiten? Und kann man es der Welt übel nehmen, daß sie sich nicht Hütten bauen lassen will von einem Volk, das in seinem eigenen Daheim nicht zu Hause ist? —

Berlin-Friedrichsfelde. Niedlich.

Fachwissenschaftliche Didaktik an der Universität.

Die Erörterungen über die Bedeutung der Pädagogik an der Universität und über die Ausgestaltung der zu ihrem fruchtbaren Betrieb wünschenswerten Einrichtungen sind im gegenwärtigen Zeitpunkt sehr lebhaft. Die Aufrollung der Lehrerfrage, die gänzliche Neugestaltung insbesondere der Ausbildung der Volksschullehrer, nicht minder aber auch die innere und äußere Umgestaltung des gesamten Schulwesens sind der Anlaß für das starke Hervortreten der Bestrebungen, auch an den Universitäten mehr Raum für die Pädagogik zu schaffen. Dabei überwiegen nun ganz offensichtlich die Vertreter einmal einer allgemeinen, bald mehr historisch, bald mehr ethisch gerichteten Pädagogik, andererseits einer exaktwissenschaftlich arbeitenden psychologischen Pädagogik. Nicht selten wird man da gefragt: Sagen Sie, was ist denn nun eigentlich Didaktik, fachwissenschaftliche Didaktik, also etwa Didaktik der exakten Wissenschaften? Ich möchte im folgenden diese Frage an der Hand einer Reihe von Beispielen, die ich meinem eigenen Arbeitsgebiet entsprechend vorwiegend den exakten Unterrichtsfächern entnehme, zu beantworten und gleichzeitig nachzuweisen versuchen, daß auch der fachwissenschaftlichen Didaktik neben der allgemeinen und neben der experimentellen Pädagogik ein Arbeitsplatz an der Universität gehört.

I.

Irgendein Unterrichtsstoff, mag man dabei nun an größere Gebiete, etwa die Trigonometrie oder die Mechanik, oder aber an kleinere stoffliche

Einheiten, etwa einen mathematischen Satz, ein physikalisches Gesetz, denken, läßt sich in der Schule in mannigfachster Weise behandeln. Aufgabe der Didaktik ist es, die verschiedenen Möglichkeiten zu erörtern, vielleicht auch an der Hand gewisser Grundsätze manche Unterrichtswege ganz auszuschalten, andere stark in den Vordergrund zu rücken. Damit die Didaktik zu solcher Aufgabe befähigt sei, hat sie gewisse Voraussetzungen zu erfüllen, in wissenschaftlicher und in pädagogischer Hinsicht. Von ihnen hebe ich eine Anzahl hervor, ohne damit vollständig sein zu wollen.

1. Von größter Bedeutung für die Beurteilung der Stoffgestaltung auf der Schule ist eine Kenntnis des gegenwärtigen Standpunktes der Wissenschaften hinsichtlich der Grundlagen. Wer sich über den Anfangsunterricht der Geometrie klar werden will, der muß über die neueren Ergebnisse der geometrischen Axiomatik bescheid wissen; wer die verschiedenen Verfahren bei der Einführung des Zahlbegriffes gegeneinander halten will, der sollte von der Axiomatik der Arithmetik und von der Mengentheorie wenigstens die Grundzüge kennen. Was bei der Einführung der Infinitesimalrechnung in den Unterricht der höheren Schulen nicht wenig geschadet hat, war die Unkenntnis über die grundlegenden Begriffe Funktion, Grenze, Konvergenz usf. Noch heute krankt der Unterricht in der Mechanik daran, daß man die Begriffe Geschwindigkeit, Beschleunigung, Kraft, Arbeit u. dgl. nicht mit der auch der Schule leicht erreichbaren Genauigkeit anfaßt.

2. Von den für den Didaktiker wichtigen Ergebnissen der Forschung sind neben den Grundlagen besonders jene Untersuchungen von Bedeutung, bei denen es sich um den Nachweis handelt, daß irgendwelche scheinbar naheliegende Probleme nicht lösbar sind. Man wird auf der Schule nicht den Nachweis führen wollen, daß die Quadratur des Kreises unmöglich ist; aber der Mathematiklehrer muß diesen Unmöglichkeitsbeweis kennen. Er muß sich immerfort bei den Konstruktionsaufgaben der dem euklidischen Verfahren gesetzten Grenzen bewußt bleiben. Er muß von den Dehnschen Untersuchungen über die Zerlegungsgleichheit der Polyeder Kenntnis haben, damit er die Bedeutung des Cavalierischen Grundsatzes voll einschätzt.

3. Es ist natürlich selbstverständlich, daß jeder Lehrer diejenigen Gebiete unbedingt beherrschen muß, die er nachher lehren soll. Wenn man in England darüber lebhafte Klage geführt hat, daß nur ein Teil der Mathematiker an höheren Schulen den Calculus, die Infinitesimalrechnung also, studiert hat, so ist das begreiflich; bei uns werden diese Dinge mit Recht sogar von dem schon gefordert, der später nur auf der Unterstufe unterrichtet. Aber werden sie auch von dem unbedingt gefordert, der Mechanik lehren soll? Gibt es nicht geradezu eine mathematikfeindliche Physik?

Doch ich will nicht weiter sprechen von diesen, wie ich meine, selbstverständlichen Dingen. Es gibt nun aber eine ganze Menge Gebiete wissenschaftlicher Forschung, die zwar nicht selbst unmittelbar Gegenstand der Unterweisung in den höheren Schulen werden können, die aber doch so innig damit verknüpft sind, daß der Lehrer sie kennen muß. Erst die Funktionentheorie beleuchtet recht klar das Verhalten der elementaren Funktionen

im Reellen. Wer im Unterricht von den einfachsten Lageverhältnissen auszugehen hat, sollte doch in der Analysis situs erfahren haben, welche allgemeineren Begriffsbildungen hier möglich sind. Die Untersuchung mehrdimensionaler Räume, die Vertrautheit mit nichteuklidischen Geometrien klärt erst recht die Eigenheiten des dreidimentionalen euklidischen Raumes auf. Die Relativitätstheorie muß dem Lehrer bekannt sein, auch wenn er sich nachher in der Schule ganz an die klassische Mechanik halten muß. Von den modernen Anschauungen über die Struktur der Materie, von Atombau und Quantentheorie, muß der Physiker etwas gehört haben, nicht um davon dann eine möglichst große Portion seinen Schülern vorzusetzen, sondern vielleicht gerade deshalb, um ihn vor der Versuchung zu bewahren, ihnen unverdaubare Nahrung zuzumuten.

So muß der Didaktiker mitten drin stehen im lebendigen Fluß der wissenschaftlichen Forschung. Aber seine Arbeit hat ein doppeltes Gesicht. Wenn das eine sich der Fachwissenschaft zugewandt hält, dann das andere der Pädagogik.

4. Seine Aufgabe ist es, den historischen Werdegang der Schuldisziplin in der Weise aufzudecken, daß er den Wegen nachgeht, wie die einzelnen Stoffgebiete, die einzelnen Arbeitsmethoden in die Schule eingedrungen sind. Er darf die Planimetrie, wie sie heute gelehrt wird, nicht als etwas einfach vorhandenes, er muß sie als allmählich gewordenes betrachten. Er hat zu untersuchen, wie weit noch Euklid mächtig ist, welche neuen Gedanken in die Geometrie der Alten eingedrungen sind, woher etwa die Symmetriebetrachtungen stammen. Das gilt mit gleichem Recht von Stoffen, die nicht das ehrwürdige Alter euklidischer Geometrie haben. In der Kegelschnittlehre unserer Schulen begegnen sich die Arbeitsergebnisse von Apollonius, Pascal, Desargues, Descartes bis hin zu Steiner und v. Staudt. Ein genaues Studium des Eindringens der Lehre von der Dampfmaschine in unsere Physikbücher, oder aber etwa der Meteorologie wird unmittelbar wertvolle Fingerzeige für fruchtbare Kritik liefern. So ergibt sich für die Didaktik die Zusammenarbeit mit der Geschichte der Wissenschaft und gleichzeitig mit der Geschichte der Pädagogik.

5. Diesen Längsschnitten möchte ich die Querschnitte durch das Schulwesen von heute zur Seite stellen. Bei den Arbeiten der Internationalen Mathematischen Unterrichtskommission (IMUK) hat es sich herausgestellt, wie wenig wir doch eigentlich von Stoff und Methode eines einzelnen Unterrichtsfaches wußten, wenn wir etwas mehr als oberflächliche Zusammenstellung verlangten. Das gilt bereits, wenn wir den Blick auf unsere deutschen Verhältnisse beschränken. Es ist fast allgemein Sitte, so zu tun, als ob es in Deutschland nur die preußischen Verhältnisse gibt; vielleicht hält man noch den einen oder anderen süddeutschen Staat daneben. Aber eine wirklich sorgfältige vergleichende Didaktik für alle deutschen Staaten gab es nicht, geschweige denn eine solche für die wichtigeren Kulturländer neben Deutschland. Was jetzt die IMUK für den mathematischen Unterricht geschaffen hat, gibt es meines Wissens für kein anderes Fach. Und doch weiß man, wenn

man näher zusieht, daß auch hier noch unendlich viel zu tun ist. Ich habe in meinen Übungen an der Universität Göttingen im letzten Semester an der Hand von Schulbüchern die Art und Weise studieren lassen, wie in den verschiedenen Ländern der geometrische Anfangsunterricht gestaltet wird. Da standen die Ideen des Engländers Perry, der rein anschaulich vorgeht, im Gegensatz zur altenglischen Schule, die sich mehr oder weniger eng an Euklids Elemente anschließt; da traten in Italien neben die Vervollständiger Euklids wie Faifofer und d'Ovidio die modernen Axiomatiker wie Veronese und Ingrami mit ihren Schulbüchern; da wurden die Versuche mit einer Fusion von Planimetrie und Stereometrie, wie wir sie von de Paoli und Lazzeri-Bassani kennen, besprochen; da kamen die Axiomatiker des Bewegungsbegriffes zu Wort, wie der Franzose Méray. Und das alles wurde herangezogen, um auf diesem gestaltenreichen Hintergrunde unsere deutschen Schulmethoden zu beleuchten. Allerdings sind, um solche Dinge treiben zu können, Schulbüchersammlungen nötig, die unseren landläufigen Bibliotheken zumeist fehlen; ich kenne außer dem mathematischen Lesezimmer in Göttingen nur drei Stellen in Deutschland, die ausreichende Hilfe wenigstens für die deutsche Literatur leisten können: die dem Zentralinstitut angegliederte Auskunftsstelle in Berlin, die Bibliothek des Deutschen Lehrervereins im Lehrerhaus in Berlin und die Comeniusbücherei.

6. Enge Beziehungen wird der Fachdidaktiker aufrecht zu halten haben mit der experimentellen Psychologie. Freilich ist das Material, das der Psychologe über den Anfangsunterricht hinaus bisher geliefert hat, recht geringfügig. Wer z. B. an der Hand der IMUK-Abhandlung von Katz feststellt, was an positiven Ergebnissen für den mathematischen Unterricht bisher aus der experimentellen Forschung herausgesprungen ist, der wird enttäuscht sein. Vielleicht wird einmal eine Zeit kommen, in der die exakten Methoden des Versuches das Ganze des Unterrichts durchleuchten; dann wird der Didaktiker überflüssig sein neben dem Psychologen. Heute aber sind wir noch unendlich weit entfernt davon. Selbst scheinbar ganz einfache Fragestellungen harren noch einwandfreier Beantwortung. Etwa: Welches Verfahren ist zweckmäßiger, das süddeutsche (oder österreichische) oder das norddeutsche Verfahren der Subtraktion, der Division? Hier steht noch heute Meinung gegen Meinung.

Man weiß, wie sehr die Begabungserforschung mit Hilfe von Tests umstritten ist. Das Axiom von der mathematischen Sonderbeanlagung oder aber die Behauptung, daß das weibliche Geschlecht für die exakten Wissenschaften weniger beanlagt sei wie das männliche, harren noch einer einwandfreien experimentell-psychologischen Untersuchung.

Aber andererseits darf man den Wert der psychologischen Forschung auch nicht zu gering einschätzen. Welche Bedeutung hat z. B. die Lehre von den drei Vorstellungstypen für den Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften! Wie greifen die ganz neuen Untersuchungen über Eidetiker in die Didaktik ein! So ist auf eine verständige Zusammenarbeit des Didaktikers mit dem experimentellen Pädagogen zu dringen.

7. Engste Fühlung muß der Didaktiker behalten mit dem praktischen Unterricht. Es ist eine Unmöglichkeit, ihn aus der Unterrichtstätigkeit herauszureißen, dann würde man ihn der Wurzeln seiner Kraft berauben. So sehr vergleichende didaktische Betrachtungen, so sehr experimentelle Untersuchungen bei Fragen wie etwa den praktischen Schülerübungen in Physik, Chemie, Biologie, Mathematik von Wert sein können, letzten Endes entscheidend ist, daß der Didaktiker selbst einmal mit seinen Schülern solche Übungen betrieben hat. Wer für die Einführung des Funktionsbegriffes oder der Infinitesimalrechnung an den höheren Schulen begründete Urteile über die verschiedenen dabei angängigen Wege abgeben will, der muß aus eigenen Unterrichtserfahrungen schöpfen können. Daher muß die Didaktik den Zusammenhang mit der Schule unbedingt wahren. Ein typisches Beispiel, wohin Konstruktionen ohne praktische Unterlagen führen, sind jene Bestrebungen in Italien, Planimetrie und Stereometrie von vornherein miteinander zu verbinden. Diese Fusion hat so viel verlockendes, daß noch heute jeder, der von ihr zum ersten Male hört, von ihr eingenommen zu sein pflegt. Und doch hat sie sich nachher in der systematischen Form, wie sie z. B. in italienischen Lehrbüchern durchgeführt wurde, so wenig bewährt, daß man fast überall von ihr wieder abgekommen ist. Erst jetzt, nachdem man praktische Versuche mit einer gemäßigten Fusion gemacht hat, kommen die richtigen Gedanken allmählich zur Geltung.

II.

Daß didaktische Ausbildung der zukünftigen Lehrer nötig ist, darüber herrscht wohl kein Streit. Sie fehlte auch durchaus nicht im Bildungsgange des Oberlehrers ebensowenig wie des Volksschullehrers. Der eine sollte im Seminarjahr, der andere im letzten Jahre auf der Lehrerbildungsanstalt didaktisch ausgebildet werden. Die Lehrerbildungsanstalten alten Stils werden fortfallen. Daß gegen die didaktische Ausbildung während des Seminarjahres mancherlei zu sagen ist, ist bekannt. Der Gedanke, Fachseminare zu schaffen, war gut, drang aber nicht durch. Jedenfalls legt die Neuordnung der Lehrerbildung eine Erörterung der Frage nahe, wo die didaktische Ausbildung erfolgen soll. Ich möchte dazu wenigstens einige Bemerkungen machen.

1. Das, worauf es letzten Endes bei der methodischen Unterweisung des Lehrers ankommt, ist die Erziehung zu bewußt didaktischer Arbeit. Er muß zunächst lernen, die didaktischen Probleme zu sehen. Er soll dann befähigt sein, selbst zu entscheiden, welchen Weg von vielen möglichen er geht[1]). Gewiß findet dieser oder jener auch instinktiv den rechten Weg. Aber auch diesen begnadeten Künstlern schadet es nichts, wenn sie bewußt ihren Weg gehen. So kommt also die Didaktik so recht zur Geltung erst da,

[1]) Der Gefahr, Rezeptsammlungen an Stelle solcher Erziehung zu geben, unterliegt jeder, der eine „Methodik" oder „Anleitung" schreibt. Meine Methodik des mathematischen Unterrichts (Leipzig, Quelle & Meyer, 2 Bd., 1916 u. 1919) versucht eine Lösung der oben gestellten Aufgbe für den mathematischen Unterricht zu geben.

wo man eigene Wege zu gehen in der Lage ist. Dazu genügt es nicht, daß man dies und das über die Schule hört und es aus der eigenen Schulerinnerung ergänzt, es reicht auch nicht hin, daß man an einer Übungsschule ein paar Stunden gibt, vielleicht noch im Beisein von soundso vielen anderen Leuten. Man muß vielmehr unter eigener Verantwortung allein längeren Unterricht erteilen. Die didaktische Ausbildung erreicht also ihren Höhepunkt unzweifelhaft erst im praktischen Unterricht; und sie hört nicht auf, oder sollte doch nicht aufhören, so lange der Lehrer sein Amt versieht.

2. Wenn daraus nun aber gefolgert wird: also gehört die Didaktik überhaupt nicht an die Hochschule, sie ist Unterrichtstechnik und als solche keine Wissenschaft, so ist dieser Schluß falsch, ebenso wie er für die Medizin falsch wäre. Die Didaktik, die, wie wir gesehen haben, historisch und fachwissenschaftlich fundiert ist, ist nicht weniger Wissenschaft als die historisch oder ethisch fundierte Pädagogik. Daß aber der Pädagoge oder auch der Psychologe die Didaktik der einzelnen Fachgruppen mit in sein Lehrprogramm aufnehmen könnte, wird sich im allgemeinen nicht ermöglichen lassen. Zu einem allseitig ausgebauten pädagogischen Institut, mag man es nun einer philosophischen Fakultät eingliedern oder es zu einer eigenen pädagogischen Fakultät gestalten oder gar als Mittelpunkt einer pädagogischen Akademie denken, gehört auch die Berücksichtigung der Didaktik. Und welches sind ihre Aufgaben?

3. Es ist ja behauptet worden, der zur Universität kommende zukünftige Lehrer habe noch kein Interesse an pädagogischen Fragen, ihn verlange zunächst nach der reinen Wissenschaft. Demgegenüber soll, ohne daß wir in die weitere Untersuchung dieser Frage eintreten, nur gesagt werden, daß der Platz für die didaktischen Studien nicht der Anfang, sondern das Ende der Studienzeit ist, denn die Didaktik setzt bereits fachwissenschaftliche Kenntnisse voraus. Wenn aber der Studierende in einer Zeit, die dem Eintritt in den praktischen Beruf nun schon recht nahe liegt, noch keinen Anteil an seiner zukünftigenLebenstätigkeit nimmt, dann bleibe er demLehrerberuf fern. Die Überfüllung und die schlechten Anstellungsbedingungen sprechen ja auch ihrerseits dafür, daß der Lehrerberuf als Nur-Brotberuf gemieden wird. Für diejenigen aber, die Lehrer werden, wird die fachwissenschaftliche Didaktik jene verhängnisvolle Kluft zu schließen helfen, die noch immer zwischen Studium und Beruf klafft.

4. Man hat schon seit längerer Zeit erkannt, daß der Fortbildung der Lehrer weit mehr Beachtung zu schenken ist, als das seither geschehen ist. Man hatte bereits sogenannte Ferienkurse, es sollte kurz vor dem Kriege ein Versuch mit dem oft geforderten Studiensemester gemacht werden. Die enge Beziehung der Didaktik zur Wissenschaft, auf die ich im Eingang hinwies, läßt ja ohne weiteres erkennen, daß derjenige Lehrer, der der Wissenschaft Jahrzehnte hindurch fernbleibt, unbedingt didaktisch verkümmern muß. Auch für die Fortbildung der Lehrer brauchen wir fachwissenschaftliche Didaktik an unseren Hochschulen.

5. Wer der Didaktik den Rang einer Wissenschaft zugesteht, der wird schließlich auch einen Platz fordern müssen, an dem die Forschung äußerlich lokalisiert ist. Der Fortschritt in der Didaktik geschieht heute fast ausschließlich durch die didaktischen Fachzeitschriften und die didaktische Lehrbuchliteratur; das gesprochene Wort spielt neben dem Buchstaben kaum eine Rolle. Wer das Schulwesen kennt, der wird im Zweifel sein, ob nicht trotz allem noch mehr diesen Fortschritten in der Didaktik der Einzelfächer als denjenigen der allgemeinen Pädagogik die Weiterentwicklung der höheren Schulen und auch der Volksschulen zuzuschreiben ist. Und doch waren die Vorbedingungen für die Forschungsarbeit der Didaktik so ungünstig wie nur irgend möglich.

Eine Gefahr allerdings darf nicht verkannt werden. Die Fachdidaktik unterstützt in gewissem Grade die Zerklüftung unseres Schulwesens in einzelne Fächer. Ein Überwuchern der allgemeinen Pädagogik durch die verschiedenen Fachdidaktiken wäre gewißlich ein Unglück für unser Schulwesen. Aber das steht wirklich nicht zu befürchten, für die Gegenwart schon aus persönlichen Gründen nicht! Und auch eine stärkere Abtrennung der verschiedenen Fachdisziplinen voneinander wird gegenstandslos, wenn das einzelne Wissenschaftsfach seine Interessen nicht nur in seinem eigenen Unterrichtsfach, sondern in möglichst vielen Nachbarfächern mitsieht. Wie der Historiker nicht nur an dem Lehrfach Geschichte, sondern mit der Kirchengeschichte auch an der Religion, mit seiner Quellenforschung an den alten und neuen Sprachen, mit der Wissenschaftsgeschichte an den Naturwissenschaften und der Mathematik, mit der Kunstgeschichte am Zeichenunterricht, mit der Literaturgeschichte, der Kulturgeschichte am Deutschunterricht beteiligt ist, so sollte jedes Wissensfach sich sein Arbeitsgebiet in der Gesamtheit der Schulfächer suchen. Eine solche Verzahnung der Unterrichtsgebiete macht einen Zerfall der Schule in ein Nebeneinander von Kursen zur Unmöglichkeit; im Gegenteil gewährleistet sie den Zusammenhang des Ganzen. Schon immer hat man Fächer, die solche Verzahnungsmöglichkeiten am besten bieten, wie etwa die philosophische Propädeutik, als ganz besonders wertvoll für den Schulorganismus hingestellt.

Göttingen. W. Lietzmann.

Die Schicksalsfrage des deutschen Volkes und die höhere Schule.

Selbst wenn unserem Lande der unselige Krieg und der darauffolgende furchtbare Zusammenbruch erspart geblieben wäre, war es schon seit längerer Zeit von einem Schaden befallen, der seinen Untergang herbeiführen muß, wenn nicht in letzter Stunde das Volksgewissen gegen diese Gefahr wachgerüttelt wird: das Sinken der Vermehrungsziffer. Diese Erscheinung konnte und kann durch die in den letzten Jahrzehnten (natürlich die Zeit vor dem Krieg gedacht) erzielte Verlängerung des durchschnittlichen Lebensalters nur verdeckt werden und zwar bloß bis zu einem geringen Grade. Die Lebensverlängerung kann über einen gewissen endlichen Wert nie hinausgehen, dagegen kann die Geburtenzahl schließlich = 0 werden, und wenn

sie diesen untersten Wert auch nicht erreicht, so bedeutet ein dauerndes Sinken der Geburtenziffer den unvermeidlichen Untergang; ein dem dauernden Geburtenrückgang verfallenes Volk wird von frischeren lebenskräftigeren Völkern abgelöst werden und vom Schauplatz der Geschichte verschwinden.

Schädigt diese Erscheinung das deutsche Volk hauptsächlich quantitativ, beschneidet sie die Volkszahl, so tritt noch eine zweite Erscheinung hinzu, die weniger beachtet, aber nicht minder verhängnisvoll ist, das allmähliche Sinken der Rassetüchtigkeit, wobei wir als Rasse nicht den systematischen Begriff der Subspezies, sondern den gesamten Volkskörper verstehen. Das deutsche Volk zeigt wie übrigens auch die anderen westlichen Kulturvölker deutliche Entartungserscheinungen.

Zum Verständnis muß ich von den Ergebnissen der Vererbungslehre ausgehen. Jedes organische Wesen besteht demnach in seiner Gesamterscheinung aus zwei Komponenten, den primären oder wesentlichen Erbwerten, dem Genotyp, und den sekundären Werten, der Erscheinungsform oder dem Phänotyp. Nur die ersteren sind durch Verbindung der in den mütterlichen und väterlichen Geschlechtszellen vorhandenen Erbanlagen entstanden und sind weiter vererbbar, sie sind gewissermaßen wurzelecht. Der Phänotyp ist im individuellen Leben durch die Einflüsse der Umwelt, also beim Menschen etwa durch Ernährung, Pflege, Erziehung, Belehrung erworben. Er haftet dem Individuum als etwas Äußerliches an und ist nicht vererbbar. Vererbbar sind, wenn sie genotypisch sind, nicht nur im rassehygienischen Sinn gute Eigenschaften des Leibes, Geistes und Willens, sondern auch schlechte: geringe Widerstandskraft gegen manche Krankheiten, Mißbildungen, Geisteskrankheiten, Neigung zu Verbrechen u. a. Jedenfalls hängt die Rassetüchtigkeit eines Individuums ganz von den Erbanlagen ab, die es durch die elterlichen Geschlechtszellen erhielt. Und da durch Vereinigung der Geschlechtszellen andauernd neue Kombinationen der Erbanlagen erzielt werden, und da ferner mit jedem Todesfall die Erbwerte des betreffenden Individuums wegfallen, so ist klar, daß mit jeder Geburt, mit jedem Todesfall die gesamte Erbverfassung eines Volkskörpers eine Änderung erfährt. Damit ist von vornherein die Möglichkeit gegeben, daß ein Volkskörper sich nach oben oder nach unten hin entwickelt, nach oben, wenn die mit guten Erbanlagen behafteten Elemente stärker sich fortpflanzen, nach unten, wenn die Vermehrung der unterdurchschnittlichen Elemente die stärkere ist.

Hätten wir nun ein sicheres Maß für den durch seine Erbanlagen bestimmten Rassewert eines Individuums, so könnten wir die Verbesserung bzw. Verschlechterung einer Rasse mathematisch genau verfolgen. So weit sind wir aber leider noch nicht. Die möglichst genaue Ermittlung des Rassewerts eines Individuums ist ein Ziel der auf Ertüchtigung des Volkskörpers gerichteten Bestrebungen. Sie kann aber erst auf Grund systematischer über das ganze Volk und über einen langen Zeitraum sich erstreckender Beobachtungen erfolgen. Wir sind daher darauf angewiesen, einstweilen als ungefähres Maß für die Rassetüchtigkeit eines Menschen seine soziale Stellung zu betrachten, aber auch nur als ungefähres Maß. Denn zweifellos gibt es

in den sog. unteren Schichten auch viele im rassehygienischen Sinn gut veranlagte Individuen, bei denen gute primäre Anlagen infolge ungünstiger äußerer Verhältnisse nicht zur Entfaltung kommen. Umgekehrt finden sich auch in den höheren Schichten Elemente, die an geistigen, moralischen, körperlichen Eigenschaften unter dem Durchschnitt stehen, bei denen aber durch die Gunst äußerer Faktoren: Besitz, Erziehung, Pflege u. a. ein Wert vorgetäuscht wird, der nur phänotypisch, gewissermaßen angeflogen ist, und der dem Rassewert des Individuums nicht entspricht. Aber im ganzen genommen spielen die Fälle, in denen sich ungünstige Erbanlagen zu höheren sozialen Schichten emporarbeiten oder sich in solchen längere Zeit erhalten, wohl eine nebensächliche Rolle. Im allgemeinen verdanken die meisten Menschen, die in sozial höhere Schichten kommen oder sich darin erhalten, dies ihren besseren ursprünglichen Anlagen. Und so darf man wohl mit hinreichender Berechtigung einstweilen den Rassewert des Individuums an seiner sozialen Stellung messen, wobei man sich aber bewußt sein wird, daß mit dem Fortschreiten unserer Erkenntnisse diese rohe Meßmethode durch schärfere abgelöst werden wird.

Wie wird nun in der Natur Rassetüchtigkeit bewahrt und gefördert? Hier wirken zwei mächtige Faktoren in diesem Sinn: 1. Der Geschlechtstrieb und 2. die Auslese. Der Geschlechtstrieb liefert in seinen Folgen die im Interesse der Rasse notwendige Menge von Nachkommen, die vorhanden sein muß, damit die Auslese wirken kann. Und die Auslese sorgt dafür, daß die mit unterwertigen, den Lebensbedingungen der Rasse nicht genügenden Anlagen ausgestatteten Individuen ausgemerzt werden. Sie verkleinert so die Zahl der Individuen, bewahrt aber der Rasse ihre Tüchtigkeit und erhöht diese schließlich sogar. Sie läßt die minder guten Wesen gar nicht zur Fortpflanzung kommen und gibt so den am Leben bleibenden besseren Elementen die Möglichkeit, sich stärker zu vermehren. Die Beobachtung zeigt ja auch allgemein, daß die Natur ein größeres Interesse an der Art als an dem Individuum hat. Dieses spielt eigentlich nur eine Rolle als Überträger der Erbfaktoren. Ganz ähnlich bewirkt auch der Pflanzen- und Tierzüchter dadurch, daß er aus einem großen Auslesematerial bloß die in einer gewünschten Richtung sich auszeichnenden Individuen zur Vermehrung zuläßt und die seinen Absichten nicht entsprechenden beseitigt, eine Höherzüchtung in seinem Sinne. Wirkliche Rasseverbesserung kann demnach nur durch stärkere Vermehrung der über dem Durchschnitt stehenden Individuen erzielt werden, nie durch bloße Besserung der äußeren Lebensverhältnisse, wie oft irrig angenommen wird.

Wie ist es nun beim Menschen? Auch bei ihm wirkt zunächst und natürlicherweise wie beim Tier und bei der Pflanze der Geschlechtstrieb in der Richtung der Lieferung von Massenmaterial, und im Sinn der Auslese rasseerhaltend bzw. -verbessernd wirken Säuglingssterblichkeit und Krankheiten. Angeborne Schwäche des Verdauungssystems, Sinnesfehler und andere Mängel haben unter ursprünglichen natürlichen Verhältnissen

auch beim Menschen keine Aussicht sich auszubreiten, weil ihre Träger im Lebenskampf meist schon vor der geschlechtsfähigen Zeit beseitigt werden.

Nun erwächst aber gerade in dieser Beziehung dem Menschen eine gewaltige Gefahr aus der starken Entwicklung desjenigen Organs, dem er seine Überlegenheit verdankt, aus der starken Entwicklung des Gehirns — ein Beispiel wieder, wie die übermäßige Entwicklung eines Organs für den Bestand der Art gefährlich werden kann. Infolge seines Intellekts siegen bei ihm oft und gerade am stärksten beim Kulturmenschen individualistische Neigungen über die generativen. Er lernt es dem Geschlechtstrieb nachzugehen, aber die natürliche Folge, die Fruchtbarkeit, auszuschließen. Bei ihm äußert sich das Bestreben, aus persönlichen Rücksichten die Kinderzahl klein zu halten oder auf Betätigung des Geschlechtstriebes dauernd oder zeitweise zu verzichten. Dadurch wird die Menge des jugendlichen als Auslesematerial dienenden Nachwuchses beträchtlich verringert. Aber auch die Auslese wirkt beim Kulturmenschen nicht mehr im ursprünglichen Sinn. Wieder durch seinen umfassenderen Geist hat er gelernt sich gegen die Unbilden der Umwelt unvergleichlich weit besser als jedes andere Wesen zu schützen. Vervollkommnung der Bekleidungs-, Heiz- und Küchentechnik, der ärztlichen Kunst erhalten manches jugendliche Individuum am Leben, das bei uneingeschränkter Herrschaft der natürlichen Auslese beseitigt worden wäre, und bringen es ins geschlechtsfähige Alter. Um nur zwei Beispiele zu erwähnen: schwere Gebärfähigkeit der Frau pflanzt sich unter natürlichen Verhältnissen nicht fort, weil die mit diesem Fehler behafteten Frauen bei dem Gebärakt sehr leicht ums Leben kommen. Bei den weißen Kulturvölkern, bei denen die Frauen zum großen Teil schwer gebären, wird durch die ärztliche Technik der Gebärvorgang erleichtert, und so kann die schwergebärende Mutter diese entschieden rasseschädliche Eigenschaft auf ihre Nachkommen übertragen. Ferner merzt sich schlechte Funktion der Milchdrüsen bei primitiven Völkern aus, weil die Kinder solcher Frauen aus Mangel an Nahrung zugrunde gehen. Bei uns springt die Ersatzmitteltechnik ein, erhält das Kind am Leben, und so pflanzt sich auch diese unglückliche Eigenschaft weiter fort. Schwere Schädigungen brachte insbesondere dem deutschen Volkskörper auch der Krieg, der gerade die tüchtigsten Elemente von der Fortpflanzung lange Zeit ausschloß, der ferner wieder die Rassetüchtigsten in die vorderste Front brachte, damit zu einem erheblichen Teil ausmerzte und so ganz entgegen dem Sinn der natürlichen Auslese wirkte. Unser soziales Versicherungswesen begünstigt die Vermehrung der Unterdurchschnittlichen, höheres Heiratsalter der Frau, aber schließlich auch des Mannes, schränkt die Fruchtbarkeit ein. Dazu kommt die unfreiwillige Beschränkung der Nachkommenschaft oder die Minderwertigkeit des Nachwuchses, wie sie als Folge von gerade heute erschreckend verbreiteten Geschlechtskrankheiten auftreten, ebenso der Einfluß von Alkohol und anderen Giften, gleichgültig ob sie die Erbwerte selbst oder nur das Plasma der Keimzelle schädigen, oder ob sie durch Schaffung ungünstiger äußerer Verhältnisse entwicklungshemmend wirken.

All diese und zahlreiche andere Schäden erreichen schließlich, daß das Vermehrungstempo unseres Volkes ein immer langsameres wird und damit allein schon den Untergang der Rasse besiegelt, ferner aber auch, daß die Rassetüchtigkeit, der Rassedurchschnitt sinkt. Und das um so mehr, als gerade die sozial höherstehenden, also die nach unserem ungefähren Maßstab auch höherwertigen Volkselemente diesen Schädigungen besonders ausgesetzt sind. Gerade in diesen Schichten ist die Vermehrungsziffer erheblich kleiner als in den unteren. In diesen Kreisen sind viele Elemente (katholische Geistliche, Beamte, Lehrerinnen) zu dauernder Ehelosigkeit verurteilt oder weisen infolge der langen Ausbildung und ungünstigen Anstellungsmöglichkeiten ein sehr hohes Heiratsalter und damit eine geringere Ehefruchtbarkeit auf. Die imVergleich mit anderen Berufsständen dauernd schlechter gewordene Besoldung der höheren Beamten zwingt sie zur Kleinhaltung der Kinderzahl oder veranlaßt sie überhaupt zum Verzicht auf die Ehe. So verursacht eine höchst kurzsichtige und bedauerliche Staatspolitik Beseitigung der Tüchtigen und damit Förderung der Untüchtigen. Das hohe Heiratsalter dieser Schichten begünstigt den vorehelichen Geschlechtsverkehr, damit die Verbreitung von Geschlechtskrankheiten und leistet so der unfreiwilligen Kinderlosigkeit Vorschub. Vom rassebiologischen Standpunkt aus ist auch die in parteipolitischem Interesse angestrebte und heute zum größten Teile durchgesetzte Nivellierung der Einkommensverhältnisse als schwere Rasseschädigung zu betrachten, weil sie die Vermehrung der Unterdurchschnittlichen fördert, die der Überdurchschnittlichen herabsetzt.

Wir haben also heute folgende Sachlage: Der Vermehrungsfaktor ist wie bei den weißen westlichen Kulturvölkern allgemein, so auch bei uns in Deutschland umgekehrt dem Rassewert der einzelnen Schichten. Die sozial- und rassehygienisch wertvollsten Elemente beteiligen sich in stets abnehmendem Grade an der Vermehrung. Das heißt aber mit dürren Worten nichts anderes als Sinken des Durchschnitts der Rassegüte. Man kann sogar die Frage aufwerfen, ob wir nicht heute schon einen Mangel an überragenden, umfassenden Geistern bei uns haben, und ob dieser Mangel, falls er zugestanden werden sollte, nicht etwa als Zeichen des fortschreitenden Verfalls aufgefaßt werden müßte. Nun wird man einwenden, dieses Absinken der höheren Schichten sei kein nationales Unglück, denn dadurch würde Platz geschaffen für die Tüchtigen aus den unterenSchichten, und so sei das ein ganz natürlicher und erwünschter Vorgang. Diese Betrachtung geht von der so ziemlich allgemein verbreiteten Auffassung aus, die unteren Volksschichten seien ein Jungbrunnen, aus dem sich die überragenden Elemente immer wieder emporarbeiten und so den natürlichen Abgang aus den höheren Schichten immer wieder ersetzen. Diese Auffassung ist irrig und darum für die Rassetüchtigkeit des Volkskörpers ungemein verhängnisvoll. Die breite Masse des Volkes kann nicht unbegrenzt den Nachschub für den Verlust an überdurchschnittlich tüchtigen Elementen liefern. Dieser Prozeß geht so lange vor sich, als im Volk noch überdurch-

schnittliche Anlagen vorhanden sind. Aber dieser Vorrat erschöpft sich. Denn kommen die Überdurchschnittlichen aus den unteren Schichten in höhere, so passen sie sich namentlich in Bezug auf die Vermehrung den in diesen Schichten bestehenden Neigungen und Bestrebungen an, sie merzen sich allmählich aus. So werden dem Volkskörper in allen seinen Schichten die besten Elemente dauernd entzogen, und so verarmt der Volkskörper sicher und verhältnismäßig rasch. In dieser Beleuchtung gewinnt die heute auf der Tagesordnung stehende „Förderung der Tüchtigen" eine eigenartige, von den Pädagogen meines Wissens noch nicht gewürdigte Bedeutung.

Was ergibt sich aus dieser Lage der Dinge? Wenn wir nach den Verlusten, die unser Volkskörper durch die geschilderten Erscheinungen erlitten, wenn wir insbesondere nach den fürchterlichen Verlusten an biologisch wertvollsten Rasseelementen, die uns der Krieg und der darauffolgende Zusammenbruch gebracht hat und noch immer bringt, uns wieder emporarbeiten wollen, so müssen wir bewußt alle Bestrebungen aufgreifen und fördern, die geeignet sind die Tüchtigkeit des Volkskörpers zu heben. Das ist nur möglich durch Hebung der Vermehrungsziffer der gut veranlagten Elemente und durch Schaffung von Verhältnissen und einer Moral, welche diesen Elementen einen Anreiz zur Erziehung von Kindern gibt. Daneben sind natürlich als verhältnismäßig wenig durchgreifende Mittel auch die eventuelle zwangsweise Ausschaltung der rassebiologisch minderwertigsten Elemente wie Geisteskranke, Gewohnheitsverbrecher von der Fortpflanzung, sei es durch Asylierung, sei es durch Sterilisation zu berücksichtigen. Ebenso sind auch hygienische, turnerische, sportliche Bestrebungen zu pflegen, weil sie, wenn auch zunächst nur die phänotypische Entwicklung des Individuums beeinflussend, günstige Umweltbedingungen für die Entfaltung günstiger genotypischer Anlagen schaffen können. Mit einem Wort: Es muß bewußte und ernsthafte Rassehygiene getrieben werden. Im höchsten Grad bedauerlich ist es, daß der Staat diese Aufgabe bisher völlig vernachlässigt hat. Und dabei ist das eine Aufgabe, die im unmittelbarsten Interesse des Staates liegt. Gesetzgebung, Verwaltung und Politik beschäftigen sich angelegentlich — mit welchem Erfolg, sei hier nicht erörtert — mit der Erhaltung und Mehrung der Wirtschaftsgüter. Und die weitesten Kreise sind von der Bedeutung der Nationalökonomie durchdrungen. Um so bedauerlicher und verhängnisvoller ist es, daß die weit größere Bedeutung der Rassetüchtigkeit für die Zukunft unseres Volkes noch nicht ins Bewußtsein des Volkes oder auch nur der für die Geschicke des Volkes verantwortlichen Männer gedrungen ist. Verlorene Wirtschaftsgüter können von einem auf einen höheren Durchschnitt der Tüchtigkeit gebrachten Volkskörper wieder erworben und vermehrt werden, verlorene Tüchtigkeit ist einfach dahin, sie kann nicht durch wirtschaftliche Werte zurückgewonnen werden, sie vermag nicht einmal die im Volk zu einer bestimmten Zeit vorhandenen Wirtschaftsgüter festzuhalten.

Wie kann nun diese Unkenntnis in den für unser Volk lebenswichtigsten Fragen und die daraus sich ergebende Gleichgültigkeit weitester Kreise bekämpft werden? Die durch die Vererbungslehre ermittelten Grundsätze und Forderungen müssen, soweit sie für den Menschen unmittelbar wichtig sind, in die weitesten Volksschichten getragen werden, es muß das Bewußtsein von der Bedeutung der Rassehygiene, unter welchem Begriff wir alle auf Ertüchtigung des Volkskörpers gerichteten Bestrebungen zusammenfassen, Allgemeingut des Volkes werden. Es muß eine Rassemoral geschaffen und das Verantwortungsgefühl jedes Einzelnen wachgerüttelt werden. Zunächst müssen natürlich die gebildeten Kreise, insbesondere Lehrer, Ärzte, Geistliche mit den Grundzügen, Aufgaben und Forderungen der Rassehygiene vertraut gemacht werden. Auch die Studentenschaft sollte unbedingt mit diesen für die Zukunft unseres Volkes ernstesten Fragen bekannt gemacht werden. Die Bestrebungen der Rassehygiene haben in einigen Ländern schon guten Boden gefunden. Namentlich Ungarn steht hierin obenan. Behörden und Geistlichkeit stehen hier diesen Bestrebungen sympathisch gegenüber, es werden Lehrkurse für Rassehygiene und Bevölkerungspolitik gehalten, eine eifrige Aufklärungsarbeit durch geschulte Beamte getrieben, Tafeln und Merkblätter herausgegeben u. dgl. mehr. Auch bei uns in Deutschland arbeiten schon Vereinigungen und einzelne Forscher im gleichen Sinn, aber ohne bisher in weiteren Volkskreisen für ihre gemeinnützigen Bestrebungen das wünschenswerte Interesse zu finden[1]).

Darum ist neben der Erforschung all der verwickelten Probleme der Rassehygiene in erster Linie unermüdliche Aufklärungsarbeit dringend vonnöten.

Welche Mittel im einzelnen angewandt werden können, um Hebung der Rassetüchtigkeit zu erzielen, sei hier nicht erörtert. Es sei nur hervorgehoben, daß Eherecht, Erb- und Strafrecht, Erziehungswesen, Steuer- und Besoldungswesen, im Grunde genommen alle Gebiete des öffentlichen Lebens, an der Lösung dieser Frage beteiligt sind. Gesetzgeberische Maßnahmen können aber erst dann Erfolg haben, wenn sie vom Volksgewissen getragen werden. Deswegen gilt es eben in erster Linie das Volksgewissen zu schärfen und diese Fragen dem Bewußtsein des Einzelnen nahezubringen.

Soll die höhere Schule auch zur Vorbereitung rassehygienischer Forderungen und Grunsdätze beitragen, und wie kann sie das? Daß sie es soll, kann keinem Zweifel unterliegen. Die Schule soll fürs Leben erziehen, und aus der Jugend gehen die Führer des Volkes

---

[1]) Ich verweise hier nur auf das prächtige, leider in pädagogischen Kreisen meines Wissens offenbar viel zu wenig beachtete Buch von Dr. W. Schallmayer: Vererbung und Auslese (Jena, Fischer, 1918. 3. Aufl.), das in gefälliger, klarer Form eine erdrückende Fülle des wertvollsten Materials bringt, und das stark zum eigenen Nachdenken anregt. Da es nicht nur der Biologe, sondern jeder Gebildete lesen und verstehen kann, und da es auch gerade dem Pädagogen ungewollt eine Menge von Anregungen gibt, sollte das Werk, auf das sich die vorliegenden Ausführungen großenteils stützen, zum Bestand jeder Lehrerbücherei gehören.

hervor; darum hat sie die heilige Pflicht, den älteren Zögling zu interessieren für die Zukunfts-, die Schicksalsfrage unseres Volkes, und das um so mehr, als jeder Einzelne berufen ist an der Lösung dieser Frage mitzuwirken und durch sein persönliches Verhalten im Sinn einer Verbesserung oder Verschlechterung des Volkskörpers zu arbeiten. Die Schule gibt dem ins Leben tretenden jungen Mann so mancherlei mit, was er nachher über Bord wirft, sie übersättigt ihn mit sprachlich-historischem Wissen. Sollte nicht die schicksalsgewaltige Frage des Untergangs oder Aufstiegs des eigenen Volkes für ihn das höchste Interesse haben?

Der biologische Unterricht bietet ganz allgemein reichlich Gelegenheit zu rassehygienischen Gedanken; namentlich aber ergeben sich bei der menschlichen Anatomie, Physiologie und Hygiene ungezwungen Anknüpfungspunkte für solche Fragen. Dann müssen aber die Grundzüge der Entwicklungs- und Vererbungslehre dargelegt werden, es muß die Bedeutung der Geschlechtszellen als Träger der Erbfaktoren und diejenige ihrer Verschmelzung für die Qualität der Nachkommen klar gemacht werden. Dem jungen Mann muß zum Bewußtsein gebracht werden, daß Hebung der Volkstüchtigkeit auf stärkerer Vermehrung der überdurchschnittlichen Elemente beruht. Man kommt dabei natürlich auch auf das Gebiet der im engeren Sinn sogenannten sexuellen Fragen. Sexuelle Dinge haben für den heranwachsenden gesunden jungen Mann den denkbar größten und natürlichsten Reiz! Und die Jugend, gerade auch die unverdorbene, lechzt nach Aufklärung, nach Beratung und Führung in diesen Fragen. Gewöhnlich geht das Elternhaus, geht auch die Schule mit Scheuklappen an dieser Not der Jugend vorbei. Das darf nicht weiter so sein. Der biologische Unterricht bietet die Möglichkeit, den Zeugungsvorgang in seiner hohen Bedeutung allmählich dem Verständnis nahezubringen und ihn so des niederen Charakters zu entkleiden, den er bekommt, wenn sich der Zögling seine Kenntnisse aus unsauberen Quellen, ja oft aus den Pesthöhlen des Lasters holt. Natürlich muß das mit Ernst und Takt geschehen, aber dann ist auch der dem Schüler vertraute biologische Lehrer — weit mehr als etwa der fernerstehende Arzt oder der Geistliche — in der glücklichen Lage, den rechten Weg zum Schüler zu finden. Wie sittlich hoch wird dem Schüler der geschlechtliche Vorgang erscheinen, wenn er bei allen lebenden Wesen die Geschlechtszellen als Träger der Erbfaktoren erkennt, wenn er einsehen lernt, daß die Qualität der Nachkommen von der Güte der elterlichen Erbanlagen abhängt. Er wird diesen Erbwert als wertvollsten Besitz auffassen, der dem Menschen wie auch Tier und Pflanze gewissermaßen zu Lehen gegeben ist; er wird leicht aus dieser Erkenntnis die sittliche Verpflichtung ableiten, diesen Erbwert ungeschädigt und ungeschmälert der folgenden Generation zu überliefern. Aus der Einsicht, daß Vereinigung möglichst gut veranlagter elterlicher Keimzellen auch gut veranlagte Nachkommen liefert, kann dem Jüngling ein neuer und wertvoller Wegweiser bei der späteren Gattenwahl erwachsen; er wird vielleicht (jedenfalls ist das ein Ziel, auf das hingearbeitet werden muß) sich bei diesem einschneidendsten Schritt seines Lebens nicht mehr so sehr von zufälligen äußeren

Eigenschaften (Vermögen, Rang), als vielmehr von den natürlichen Anlagen des in Aussicht genommenen Ehepartners beeinflussen lassen. Jedenfalls dürften solche in der Schule angestellten Erörterungen den Ehekandidaten wohl öfter als bisher zu einer ernsten Prüfung veranlassen, ob die Wahl auch in bezug auf Güte der Nachkommenschaft zu billigen sei. Und damit wäre schon viel erreicht auf dem Weg zu einer bewußten Rassehygiene und einer Rassemoral.

Man wird der Jugend eine möglichst frühe Eheschließung als erstrebenswertes Ziel hinstellen (diesem Bestreben muß allerdings die Bevölkerungspolitik des Staates entgegenkommen dadurch, daß sie dem jungen Beamten durch eine entsprechende Besoldung die Möglichkeit der Ehe gewährt, die Auffassung von Repräsentation vollkommen ändert u. dgl.). Immer wieder wird man im Biologieunterricht Gelegenheit haben zu betonen, daß auch dem Jüngling nur ein reiner Körper Arbeitsfrische, Arbeitsfreudigkeit, Lebens- und Eheglück verbirgt, daß nicht schrankenloses Sichausleben des Menschen würdig ist, und daß der Mensch nicht nur sich selbst, sondern auch dem Ehepartner und der kommenden Generation verantwortlich ist. Man wird sich nicht der Täuschung hingeben durch solche Erörterungen die Jugend ausnahmslos vor Abwegen schützen zu können — der Geschlechtstrieb setzt sich nur zu leicht über die klarsten Vernunftgründe hinweg —, und kann doch überzeugt sein, daß die Schule nichts unversucht lassen soll, der ringenden Jugend zu helfen in den Kämpfen, die keinem erspart bleiben. Soll uns nicht jede Möglichkeit, das Verantwortlichkeitsgefühl des jungen Mannes gegen sich selbst, gegen die künftige Gattin und die kommenden Kinder zu stärken, willkommen sein? Daß man in solchem Zusammenhange auch auf verheerende Seuchen wie Tuberkulose, Syphilis und auf die Fragen des Alkoholismus näher eingehen muß, ist selbstverständlich.

So ist die Biologie ganz im Gegensatz zur landläufigen Anschauung, daß ihr ethische Werte völlig fremd seien, eine reiche unerschöpfliche Quelle höchster sittlicher Werte und Ziele. Denn wenn die Biologie eine höhere Bedeutung der geschlechtlichen Vorgänge erkennen läßt, wenn sie den Zeugungsakt aus der Vorstellung des Niederen heraushebt, wenn sie imstande ist, im jungen Mann das Gefühl der Verantwortung sich selbst, der Gattin und der kommenden Generation gegenüber zu wecken, wenn sie fähig ist, den auf das Gute gerichteten Willen auf Grund der durch sie gewonnenen Einsichten zu stärken, wenn sie im Leben des Einzelnen einen höheren natürlichen Zweck erkennen läßt, wenn sie zur Einsicht bringt, daß der Aufstieg oder der Niedergang der Volksgesamtheit vom Verhalten des Einzelnen abhängt, dann ist sie nicht nur im höchsten Grade nützlich, sondern auch im höchsten Grade ethisch.

Deckt uns also die Biologie die Gefahren auf, welche den Untergang unseres Volkes (wie übrigens auch der andern westlichen Kulturvölker) heraufbeschwören, so ist es andererseits wieder die Biologie, welche die Mittel und Wege zur Rettung, zur Ertüchtigung des Volkes zeigt, und welche dem deutschen Volk in letzter Stunde die rettende Hand reicht. Sie ist damit für unser

Volk von einem Segen und Nutzen wie kein anderes Forschungsgebiet. Dazu setzt sie in einer Zeit, in der unser Volk wie kaum jemals an Idealen verarmt ist, jedem Einzelnen von uns neue hohe sittliche Ziele. Die Jugend aber ist die Hoffnung, die Zuversicht des Vaterlandes. Zeigen wir ihr das neue Ziel der Ertüchtigung unseres Volks, zeigen wir ihr den Weg, der unser Volk aus der Tiefe wieder emporführen kann, zeigen wir ihr, wie jeder Einzelne berufen ist an dieser Arbeit bestimmend mitzuwirken! Dann muß man aber auch der Biologie endlich die gebührende Stellung an allen unseren Schulen, insbesondere auch an den höheren einräumen. Sie braucht Raum und Licht, damit sie nicht, wie es heute im allgemeinen der Fall ist, gerade dann aus Mangel an diesen Lebensnotwendigkeiten verkümmert, wenn sie ihre schönsten Früchte zeitigen könnte. Sie muß aus ihrer Aschenbrödelstellung herausgehoben werden, sie muß mit dem Deutschen in den Mittelpunkt der Schule treten. Kann sich etwa die Geschichte oder die Erdkunde auch nur entfernt an Bedeutung mit ihr messen? Eine Wissenschaft, die die größten wirtschaftlichen Werte schafft (die wir in der Zukunft doch bitter nötig haben werden), die eine Fundgrube tiefster und umfassendster geistiger Erkenntnis, ein Strom reichster erziehlicher Werte und eine Quelle höchster sittlicher Forderungen und Kräfte ist, eine Wissenschaft, die das deutsche Volk wieder emporführen kann und soll, noch weiter auszuschalten von ihrem Einfluß auf die Bildung und Erziehung der Jugend, heißt freveln am Volk, an der Zukunft des Volks. Ein Staat, der die fundamentale Bedeutung der Biologie für seinen eigenen Bestand nicht erkennt, schneidet sich jede Entwicklungsmöglichkeit ab. Es muß gefordert werden, daß die Biologie als verbindlicher Unterrichtsgegenstand durch alle Klassen mit zwei Stunden durchgeführt wird. Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Und wo neues kräftiges Leben sprießt, muß eben Altes, Veraltetes weichen. Die üppig wuchernden sprachlich-historischen Äste, vielleicht auch der gewaltige mathematische Ast des Unterrichtsbaumes vertragen einen erheblichen Rückschnitt, um dem wertvolleren und reicheren Fruchttrieb der Biologie zur Entwicklung zu verhelfen.

Hannover. L. Trinkwalter.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommersemester 1920.

Ausländer und solche Studierende, die nicht im Besitz des Reifezeugnisses einer Vollanstalt sind, blieben bei der Erhebung unberücksichtigt.

Die erste Zusammenstellung umfaßt alle im Sommersemester 1920 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommersemester 1920 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1920 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1782
„ „ „ „ Realgymnasiums	129
„ „ „ einer Oberrealschule	9

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 1514 Studierende,
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1513
„ „ „ „ Realgymnasiums 1
c) in der Juristischen Fakultät 9995 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 6365
„ „ „ „ Realgymnasiums 2380
„ „ „ einer Oberrealschule 1250
d) in der Medizinischen Fakultät 11 462 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 6999
„ „ „ „ Realgymnasiums 3074
„ „ „ einer Oberrealschule 1389
e) in der Philosophisch. Fakultät 17174 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 8350
„ „ „ „ Realgymnasiums 4942
„ „ „ einer Oberrealschule 3882

Hiervon studierten:

1. Philosophie 817, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 461
„ „ „ „ Realgymnasiums 211
„ „ „ einer Oberrealschule 145
2. Klassische Philologie und Deutsch 2451, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1728
„ „ „ „ Realgymnasiums 498
„ „ „ einer Oberrealschule 225
3. Neuere Philologie 2095, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 788
„ „ „ „ Realgymnasiums 817
„ „ „ einer Oberrealschule 490
4. Geschichte 902, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 539
„ „ „ „ Realgymnasiums 266
„ „ „ einer Oberrealschule 97
5. Mathematik und Naturwissenschaften 4389, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1632
„ „ „ „ Realgymnasiums 1387
„ „ „ einer Oberrealschule 1370
6. Sonstige Studienfächer 6520, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3202
„ „ „ „ Realgymnasiums 1763
„ „ „ einer Oberrealschule 1555

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:
a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 208 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 186
„ „ „ „ Realgymnasiums 22

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 212 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums;
c) in der Juristischen Fakultät 1199 Studierende, davon immatrikuliert
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 711
„ „ „ „ Realgymnasiums 292
„ „ „ einer Oberrealschule 196
d) in der Medizinischen Fakultät 895 Studierende, davon immatrikuliert
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 483
„ „ „ „ Realgymnasiums 279
„ „ „ einer Oberrealschule 133
e) in der Philosophischen Fakultät 1792 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 771
„ „ „ „ Realgymnasiums 599
„ „ „ einer Oberrealschule 422

Hiervon studierten:

1. Philosophie 115, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 60
„ „ „ „ Realgymnasiums 37
„ „ „ einer Oberrealschule 18
2. Klassische Philologie und Deutsch 136, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 82
„ „ „ „ Realgymnasiums 40
„ „ „ einer Oberrealschule 14
3. Neuere Philologie 102, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 29
„ „ „ „ Realgymnasiums 44
„ „ „ einer Oberrealschule 29
4. Geschichte 61, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 33
„ „ „ „ Realgymnasiums 19
„ „ „ einer Oberrealschule 9
5. Mathematik und Naturwissenschaften 362, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 113
„ „ „ „ Realgymnasiums 138
„ „ „ einer Oberrealschule 111
6. Sonstige Studienfächer 1016, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 454
„ „ „ „ Realgymnasiums 321
„ „ „ einer Oberrealschule 241

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Hamburg, Tübingen und Würzburg im Sommersemester 1920.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht im Besitz des Reifezeugnisses einer Vollanstalt waren, unberücksichtigt.

Diese erste Zusammenstellung umfaßt alle im Sommersemester 1919 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommersemester 1920 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1556 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1495
„ „ „ „ Realgymnasiums	49
„ „ „ einer Oberrealschule	12

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 630 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	609
„ „ „ „ Realgymnasiums	21

c) in der Juristischen Fakultät[1]) 8467 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	5366
„ „ „ „ Realgymnasiums	2047
„ „ „ einer Oberrealschule	1054

d) in der Medizinischen Fakultät[2]) 11043 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	6258
„ „ „ „ Realgymnasiums	3023
„ „ „ einer Oberrealschule	1762

e) in der Philosophischen Fakultät 11418 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	5439
„ „ „ „ Realgymnasiums	3266
„ „ „ einer Oberrealschule	2713

Hiervon studierten:

1. Philosophie 1690, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	993
„ „ „ „ Realgymnasiums	437
„ „ „ einer Oberrealschule	260

2. Klassische Philologie und Deutsch 1419, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1010
„ „ „ „ Realgymnasiums	250
„ „ „ einer Oberrealschule	159

3. Neuere Philologie 1402, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	542
„ „ „ „ Realgymnasiums	525
„ „ „ einer Oberrealschule	335

---

[1]) Einschließlich der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultäten in Freiburg und Hamburg, der Staatswirtschaftlichen Fakultät in München und der Staatswissenschaftlichen Fakultät in Tübingen.

[2]) Einschließlich der Tierärztlichen Fakultäten in Gießen und München.

4. Geschichte 833, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 454
„ „ „ „ Rleagymnasiums 257
„ „ „ einer Oberrealschule 122
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3769, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1384
„ „ „ „ Realgymnasiums 1127
„ „ „ einer Oberrealschule 1258
6. Sonstige Studienfächer 2305, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1056
„ „ „ „ Realgymnasiums 670
„ „ „ einer Oberrealschule 579

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:
a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 152 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 148
„ „ „ „ Realgymnasiums 3
„ „ „ einer Oberrealschule 1
b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 17 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 15
„ „ „ „ Realgymnasiums 2
c) in der Juristischen Fakultät 1040 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 548
„ „ „ „ Realgymnasiums 305
„ „ „ einer Oberrealschule 187
d) in der Medizinischen Fakultät 681 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 309
„ „ „ „ Realgymnasiums 201
„ „ „ einer Oberrealschule 171
e) in der Philosophischen Fakultät 1135 Studierende.
Hiervon studierten:
1. Philosophie 136, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 50
„ „ „ „ Realgymnasiums 48
„ „ „ einer Oberrealschule 38
2. Klassische Philologie und Deutsch 99, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 51
„ „ „ „ Realgymnasiums 24
„ „ „ einer Oberrealschule 24
3. Neuere Philologie 105, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 29
„ „ „ „ Realgymnasiums 37
„ „ „ einer Oberrealschule 39

4. Geschichte 76, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 36
   „ „ „ „ Realgymnasiums 19
   „ „ „ einer Oberrealschule 21
5. Mathematik und Naturwissenschaften 375, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 109
   „ „ „ „ Realgymnasiums 126
   „ „ „ einer Oberrealschule 140
6. Sonstige Studienfächer 344 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 147
   „ „ „ „ Realgymnasiums 107
   „ „ „ einer Oberrealschule 90

Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät.

Im Sommersemester 1920 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den preußischen Hochschulen im ganzen 166 Studierende teilgenommen, davon 34 Theologen, 13 Juristen, 5 Mediziner und 114 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 18, neuere Philologie 23, Deutsch 33, Geschichte 13, Mathematik und Naturwissenschaften 3, Staatswissenschaften 6, sonstige Fächer 18. Von den Teilnehmern an den Kursen hatten 10 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 92 eines Realgymnasiums, 25 einer Oberrealschule, 3 einer Realschule, 7 eines Oberlyzeums, 29 eines Lehrerinnenseminars. Preußen waren 147, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 14, Ausländer 5.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 24, Bonn 34, Breslau 12, Frankfurt 19, Göttingen 15, Halle 15, Kiel 11, Marburg 22, Münster 3.

Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts.

Im Sommersemester 1920 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Hochschulen im ganzen 300 Studierende der Rechte, 5 Studierende der Medizinischen und 4 Studierende der Philosophischen Fakultät (2 Deutsch, 2 Mathematik und Naturwissenschaften) und 9 Studierende der Staatswissenschaften teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 59, eines Realgymnasiums 158, einer Oberrealschule 99. Preußen waren 287, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 28, Ausländer 3. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 73 im ersten Semester, 61 im zweiten, 46 im dritten, 31 im vierten, 35 im fünften, 26 im sechsten, 11 im siebenten, 9 im achten, 2 im neunten, 2 im zehnten, 3 im elften und 1 im dreizehnten Semester.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 188, Bonn 29, Breslau 11, Frankfurt 38, Greifswald 7, Kiel 3, Marburg 15, Münster 27.

Lateinische Sprachkurse für Absolventen lateinloser Schulen.

Im Sommersemester 1920 haben an den lateinischen Kursen für Absolventen lateinloser Schulen 644 Studierende teilgenommen. Hiervon studierten 7 Theologie, 65 Rechtswissenschaft, 295 Medizin und 277 Fächer aus dem Bereich der philosophischen Fakultät, nämlich 28 klassische Philologie, 75 neuere Philologie, 76 Deutsch, 25 Geschichte, 23 Mathematik und Naturwissenschaft, 28 Staatswissenschaft und 21 sonstige Fächer. Von den Teilnehmern an den Kursen hatten das Reifezeugnis eines Gymnasiums 14, eines Realgymnasiums 16, einer Oberrealschule 469, eines Progymnasiums 4, eines Realprogymnasiums 6, einer Realschule 26, eines Lehrerinnenseminars 108. Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 161, Bonn 48, Breslau 39, Frankfurt 100, Göttingen 39, Greifswald 20, Halle 55, Kiel 57, Königsberg 42, Marburg 58, Münster 25.

Berlin-Neubabelsberg. Paul Kaestner

II. Bücherbesprechungen.

Paul Kalkhoff, Luther und die Entscheidungsjahre der Reformation. Von den Ablaßthesen bis zum Wormser Edikt. München und Leipzig. Georg Müller. VI u. 293 S.

Kalkoffs Buch darf nicht mit der Fülle der durch das Reformationsjubiläum hervorgerufenen Gedächtnisschriften zusammengeworfen werden, die Bekanntes in gefälliger Form neu zurechtstutzen und einem weiteren Leserkreis schmackhaft machen. Obschon der Verfasser auf alle gelehrten Anmerkungen und Belege verzichtet, tragen seine Darlegungen doch das Gepräge einer echten und unermüdlichen Forscherarbeit an sich, und sein Werk überrascht geradezu jeden, der mit Kalkoffs Spezialarbeiten nicht vertraut ist, durch den Reichtum neuer und wichtiger wissenschaftlicher Ergebnisse. Die Gegenstände, denen der Verfasser in den verflossenen Jahrzehnten sein Hauptaugenmerk zugewandt hat, treten auch in der vorliegenden zusammenfassenden Behandlung in den Vordergrund — vielleicht ein wenig zu stark; denn in dem begreiflichen Verlangen, seine neuen Freunde und Forschungsresultate zur Geltung zu bringen, läßt er die bereits bekannten Tatsachen der beginnenden Reformationsgeschichte gelegentlich zu sehr in den Hintergrund treten. Dafür entschädigt er uns aber reichlich durch ganz neue Gebiete, die er erschließt.

Im wesentlichen gruppieren sich bei Kalkoff die Tatsachen des ersten Teiles seines Buches um Luthers römischen Prozeß, die des zweiten Teiles um den Wormser Reichstag. Aufs genaueste werden wir darüber unterrichtet, wie der Ablaßhandel zur Kenntnis der Kurie gelangte, wie man zunächst den Reformator auf dem Wege der Ordensdisziplin zum Schweigen zu bringen suchte, wie alsdann die Dominikaner sich als Hüter der unverfälschten Kirchenlehre aufspielten und am päpstlichen Hofe eine Intrigue über der anderen gegen Luther anzettelten. Die schwierigen Kompetenzverhältnisse bei Einleitung des ersten ordentlichen Prozeßverfahrens der Kurie werden in lichter Klarheit vorgeführt. Wir erfahren sodann, daß dieses durch ein summarisches Verfahren, dem die notorische Schuld des Reformators als Voraussetzung zugrunde lag, abgelöst wurde: der zum Augsburger Reichstag entsandte Kajetan sollte Luther mit nach Rom bringen, wo ihm der Tod auf dem Scheiterhaufen sicher war. Das Breve vom 23. August 1518, in dem er mit dieser Vollmacht betraut wurde, hat Kalkoff im Gegensatz zu Leopold von Ranke, der es für unecht erklärt hatte, schon früher als echt nachgewiesen. Die vorliegende Darstellung zeigt, ein wie völlig anderes Tatsachenbild auch der auf deutschem Boden sich abspielenden Vorgänge die Aufstellung der an der Kurie wirksamen Kräfte ergibt. In glänzendem Lichte erscheint als Gegenspieler gegen die kurialen Ketzerrichter der sächsische Kurfürst Friedrich der Weise, der — wie Kalkoff überzeugend dartut — frühzeitig sich zu

Luthers Anschauungen innerlich bekannt hat und ihm allen erdenklichen Schutz hat angedeihen lassen.

Eine Unterbrechung erlitt das römische Prozeßverfahren durch die Vorgänge, die sich nach Maximilians Tode abspielten. Leo X., der weder Franz I. von Frankreich noch den Habsburger Karl zum Kaiser gewählt zu sehen wünschte, verfiel darauf, die Wahl des Kurfürsten Friedrich durchzusetzen. Diese Absicht bedingte bis auf weiteres, daß die Kurie im Lutherschen Handel mildere Seiten aufzog — ein Umstand, der der Ausbreitung der neuen Lehre in hohem Maße zugute kam. Das ganze Jahr 1519 verlief, ohne daß gegen den Reformator päpstlicherseits ernstere Schritte unternommen worden wären. Erst seit Beginn des Jahres 1520 sehen wir die Kurie wieder zu rücksichtslosem Vorgehen gegen den verhaßten Ketzer entschlossen.

Die sehr verwickelten Vorgänge, die sich auf dem Wormser Reichstag abspielten, hat Kalkoff vor einigen Jahren in einer inhaltreichen Untersuchung aufgehellt. Die Ergebnisse derselben kommen auch unserem Buche zugute. Wir sind jetzt bis in die Einzelheiten hinein darüber unterrichtet, wie sich die Aktionen und Gegenaktionen auf dem Reichstag abspielten, deren schließliches Ergebnis die Berufung Luthers nach Worms war. Das Verhör des Reformators und das auf ungesetzlichem Wege erfolgte Zustandekommen der gegen Luther und seine Anhänger gerichteten, „erschlichenen" Reichsgesetze bilden den Schluß von Kalkoffs Darstellung.

Abgesehen von der sauberen Herausarbeitung der geschichtlichen Vorgänge jener Zeit bietet uns der Verfasser auf Grund seiner genauen Kenntnis der Quellenzeugnisse eine ganze Reihe von wertvollen Charakteristiken maßgebender Persönlichkeiten, die zum Teil von der herkömmlichen Auffassung abweichen.

Während Kajetan mit unverhohlener Sympathie geschildert und an Alexander die ungewöhnliche diplomatische Fähigkeit gewürdigt wird, erscheint bei Kalkoff Miltitz als der aufgeblasene Wichtigtuer, aber auch der gemeinhin als Gönner Luthers günstig beurteilte Spalatin als geistig unbedeutend und noch verhältnismäßig lange in altkirchlichen Vorurteilen befangen.

Das Buch gewährt, da der Verfasser in Kürze sachlich möglichst viel bieten will, keine ganz bequeme Lektüre. Aber wer seine Vorstellungen über die ersten Entscheidungsjahre der Reformation dem Stande der neuesten Forschung anpassen will, darf an ihm nicht vorübergehen.

Leipzig. Hermann Barge.

Paul Kalkoff, Das Wormser Edikt und die Erlasse des Reichsregiments und einzelner Reichsfürsten. München und Berlin 1917. R. Oldenburg. IX u. 132 S. Geh. 5 M.

Paul Kalkoff, der bereits früher die Hergänge bei der Entstehung des Wormser Edikts neu untersucht und es auf seine gesetzliche Verbindlichkeit geprüft hat, behandelt in der vorliegenden Schrift die auf das Edikt folgenden Erlasse des Reichsregiments und einzelner Fürsten in ihrer Stellungnahme

zu demselben. Außer dem Mandat des Reichsregiments vom 20. Januar 1522 gilt seine Erörterung dem Erlaß des Herzogs Georg von Sachsen vom 10. Februar 1522, dem ersten und zweiten bayrischen Religionsedikt und den Erlassen des Herzogs Heinrich von Wolfenbüttel, des Markgrafen Philipp von Baden, des Herzogs Anton von Lothringen und des Erzherzogs Ferdinand für Württemberg. Kalkoff weist nach, wie zurückhaltend sich die meisten dieser Fürsten, unter ihnen sogar Luthers scharfer Gegner, Herzog Georg von Sachsen, dem Edikt gegenüber gestellt haben, indem sie es in ihren Erlassen, soweit es nur anging, ignorierten und seine Strenge milderten. Nur der Herzog von Lothringen, dessen Land ja bloß formell noch zum Reiche zählte, während er selbst in französischem Lager stand und von seiner Zugehörigkeit zu den deutschen Reichsständen nichts wissen wollte, und Karls V. Bruder Ferdinand nahmen sogleich die schärfste Stellung gegen Luther und seine Anhänger. Die erneute Prüfung der ständischen Maßregeln gegenüber der religiösen Bewegung liefert wichtige Beiträge zum Verständnis der kirchenpolitischen Lage im Reiche nach dem Wormser Reichstage, bevor die schroffere Scheidung der Geister und die festere Organisation der Parteien erfolgte. So bedeutet auch diese Schrift eine Vertiefung unseres Verständnisses durch den emsigen Erforscher der Reformationsgeschichte.

Dr. Wilhelm Stahl, Die diplomatischen Verhandlungen vor Ausbruch des Weltkrieges auf Grund der Farbbücher. (Erweiterter Sonderabdruck aus Schlutfaß' Europäischem Geschichtskalender, Bd. LV [1914]). München 1917. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). V u. 57 S. Leicht geb. 1,80 M.

Für die unmittelbare Vorgeschichte des Weltkrieges sind, wie bekannt, von sehr großem Interesse und besonderer Wichtigkeit die Farbbücher, in denen die einzelnen Regierungen diejenigen Aktenstücke veröffentlicht haben, nach denen sie ihre Politik beurteilt wissen wollen. Da ihr Vergleich die Kontrolle der Glaubwürdigkeit ermöglicht, lassen sie uns die innersten Gedanken und Pläne der leitenden Staatsmänner in jenen Tagen erkennen. Um auch weiteren Kreisen einen Einblick in dieses diplomatische Schachspiel zu ermöglichen, bietet Stahl eine Auswahl des Wichtigsten, die auch für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen wohl verwendbar ist. Eine kurze Literaturangabe im Anhange weist dem Anfänger den Weg zur Vertiefung des Studiums. Wenn Lloyd George in seiner Queenshallrede vom 4. August von der gefährlichsten Verschwörung gesprochen hat, die jemals gegen die Freiheit der Völker geschmiedet wurde, so beweisen die Farbbücher die Wahrheit seiner Worte — wenn auch in anderem Sinne, als er gemeint hat.

Wesel (Herbst 1918). Friedrich Marcks.

Norden, Eduard: Die germanische Urgeschichte in Tacitus Germania. Mit einem Bildnis und einer Karte. (X und 505 S.) Leipzig, Teubner 1920. — Geh. 30 M., geb. 38 M., dazu 100% T.-Z.

Kaspar Zeuß, dessen Bild dem Buch vorantsteht, Müllenhoff und Mommsen, das sind die Ahnen, denen sich dieser Enkel würdig anschließt.

Mehr braucht man zu seinem Lobe nicht zu sagen. Norden stellt Abschnitte der Germania in den großen Zusammenhang der griechisch-römischen Ethnographie. Mit seiner umfassenden Belesenheit und seinem sichern Stilgefühl rückt er dabei die Urgeschichte unseres Volkes in neue Beleuchtung; literarische Probleme, wie Posidonius und die Bella Germaniae des Plinius werden mit ergebnisreicher Gründlichkeit angefaßt. Besonders hoch rechne ich ihm an, daß er sich auch mit der ihm ferner liegenden archäologischen Forschung auf diesem Gebiet vertraut gemacht hat. Daß hier noch mancherlei Lücken bleiben, nimmt den, der die Weitschichtigkeit des Stoffes kennt, nicht wunder. Ich empfand beim Lesen ein gewisses Bedauern, daß ein solches Buch in Berlin und nicht in Bonn geschrieben wurde. Für die Schule ist Nordens schöne Gabe von besonderer Bedeutung: wer Caesar, Livius, Tacitus, Herodot, Thucydides auf dem Gymnasium zu treiben hat, muß das Buch studieren. Neues Leben wird dabei Stoffen zugeführt, die leider oft nur allzu wenig lebendig gemacht werden. Philologen, Historiker, Deutschkundler, sie alle werden dankbare Leser und Schüler Nordens sein.

Birt, Theod.: Römische Charakterköpfe. Ein Weltbild in Biographien. 4. Auflage. 354 S. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig. 1920. Geb. 28 M.

Wohl eher eine römische Geschichte, als ein Weltbild in Biographien, von dem älteren Scipio bis zu Marc Aurel: der Vorgänger zu den Charakterbildern Spätroms, die ich XXX (1920), 328 angezeigt habe. Das Buch hat die gleichen Vorzüge und Mängel, wie die Fortsetzung. Daß es seinen Weg gemacht hat, beweist die bereits notwendig gewordene 4. Auflage; es wird ihn auch weiter machen.

Trendelenburg, Adolf: Der Humor in der Antike, ein Band zwischen Dichtung und bildender Kunst. Vortrag in der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg am 5. Mai 1920. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1920. 32. S. 8°. 3 M.

Ein hübscher Beitrag zu der wichtigsten Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts, die Schriftsteller und Denkmäler zum Leben zu erwecken, die Schüler im echten Sinne lesen und sehen zu lehren. Übrigens zeigt gerade der Schluß der Alkestis den allerfeinsten Humor in der Art, wie Herakles dem Gastfreund die Gattin wieder zuführt.

Pfaffendorf a. Rh. Max Siebourg.

Neue Storm-Ausgaben.

1917 war das Jahr der Scheffel-Ausgaben; das gegenwärtige Jahr[1]) hat den Werken Theodor Storms die weite Verbreitung gebracht, auf die sie bei

[1]) Geschrieben vor längerer Zeit, worauf auch hinsichtlich der unten angegebenen Preise aufmerksam gemacht wird.

ihrem hohen künstlerischen Werte und ihrer wachsenden Wertschätzung schon lange ein begründetes Anrecht hatten. Scheffels Dichtungen erfreuten sich bei seinen Lebzeiten und noch lange hernach einer Beliebtheit, die im Vergleich mit der Würdigung anderer Dichter eine gewisse Überschätzung bedeutete; eine Veranlassung indessen zu der geringschätzigen Art, wie heute zuweilen über ihn geurteilt wird[1]), ist keineswegs gegeben: es bleibt ihm in mehr als einer Hinsicht ein wohlbegründeter Anspruch auf Anerkennung wahrer dichterischer Bedeutung. Storm hat das umgekehrte, bei deutschen Dichtern nicht gerade seltene und alles in allem genommen wünschenswertere Schicksal gehabt, daß die — allerdings nur vergleichsweise — mangelnde Beachtung, über die er bei der Feier seines siebzigsten Geburtstages und anderweitig selbst Klage führte, einer stets zunehmenden Teilnahme und Bewunderung gewichen ist. Das sprechendste Zeugnis dafür ist die stattliche Zahl der Ausgaben, die nach dem Freiwerden seiner Werke bereits erschienen.

Mit hingebender Sorgfalt im ganzen wie im einzelnen ist die Ausgabe des Bibliographischen Instituts — Herausgeber Theodor Hertel — gearbeitet. Zwar wünscht man in der sonst recht ansprechenden Biographie gelegentlich etwas mehr Kritik geübt, so wenn die Worte Storms: „Die Luft des Elternhauses war eine gesunde; von Religion und Christentum wurde kaum gesprochen" (Storm selbst sagt übrigens: „habe ich nie reden hören") einfach herübergenommen werden, während Biese (s. u.) von Storms „durch ihn selbst oft gepriesener, aber immerhin doch recht einseitiger Unbefangenheit" spricht; auch sieht man nicht, warum „der Verstand Storm die Hoffnung auf eine Fortdauer des Lebens nach dem Tode als trügerisch verwerfen lassen mußte". Anderseits aber ist die Biographie gerade dadurch wertvoll, daß überall, wo angängig, die Briefe und sonstigen Aufzeichnungen des Dichters herangezogen werden. Das gleiche ist den Einführungen nachzurühmen; so fußt die Darstellung von Storms lyrischer Eigenart auf den Äußerungen des Dichters, dem bekanntlich eine tiefe Einsicht in das Wesen der Lyrik eigen war. Die Einleitungen zu den einzelnen Novellen gehen auf Fragen der Entstehung, spätere Umgestaltungen, das Verhältnis zu anderweitigen Bearbeitungen desselben Stoffes und die dichterische Technik ein; dazu bringen die Anmerkungen noch reichliche Nachweisungen aus dem Briefwechsel des Dichters und andern Quellen sowie aus der neuern Literatur.

Die Ausgabe des Verlags Hesse und Becker ist besorgt durch Alfred Biese; sie erhält ihren besonderen Charakter durch das freundschaftliche Verhältnis, in dem dieser zu dem alternden Dichter gestanden, und durch die eindringende Beschäftigung, die er seit langen Jahren dessen Werken gewidmet hat. Das eine kommt der Einleitung — „Storms Leben" und „Storms menschliche Persönlichkeit" — zugute; besonders in dem zweiten Abschnitt findet man manchen anziehenden, bisher unbekannten Zug zu dem Bilde

[1]) So neuestens in der 5. Auflage des Literarischen Ratgebers des Dürerbundes, Sp. 161: „Den guten Scheffel kann man sich ohne Verlust schenken; wer es nicht lassen kann, verschlinge den Trompeter und den Ekkehard in dem Bewußtsein, weder einem Historiker noch einem Seelenkenner zu lauschen".

des Dichters. Das andere gibt den Einführungen in die Dichtungen selbst ihren besonderen Wert. Von ihnen erhält der Abschnitt über Storms Lyrik eine willkommene Ergänzung durch die Angaben über das Entstehungsjahr der einzelnen Gedichte und das Jahr des ersten Druckes, die mit Hilfe von Storms Tochter Gertrud festgestellt und dem Inhaltsverzeichnis der Gedichte beigefügt sind; die Würdigung von Storms Novellenkunst ist reich an Hinweisen, die über literarische und persönliche Zusammenhänge aufklären. Jedem Bande gehen schließlich Einführungen zu den einzelnen Novellen voraus; hier mag man Zweifel hegen über die Zweckmäßigkeit der eingehenden Inhaltsangaben, die allerdings die Hauptpunkte der Handlung scharf hervortreten lassen und auch so dem Verständnisse vorzuarbeiten suchen. Auch über Einzelpunkte wird man gelegentlich anderer Meinung sein, so wenn in „Carsten Curator" nur die Naturnotwendigkeit die Geschehnisse bestimmen soll; es stützt sich diese Annahme freilich auf Storm selbst, aber auch er wird gerade mit seiner Auffassung der Tragik keine unbedingte Zustimmung finden, die „die Verantwortlichkeit für das Tun mehr der Gesamtheit — wie Volk, Stand, Zeit — als dem Einzelnen zurechnen will". — Mir liegt augenblicklich nur die kleine Ausgabe vor, die in zwei Bänden außer den Gedichten 23 Novellen und Geschichten samt dem Fragment „Die Armesünderglocke" enthält.

Eine Auswahl, allerdings eine recht umfangreiche, stellt auch die Ausgabe des Verlags Bong dar, die Felix Lorenz mit einem Lebensbild, einer Einführung und Anmerkungen ausgestattet hat: die vollständige Sammlung der Gedichte und 33 Prosadichtungen in zeitlicher Folge. Die Biographie übertrifft die der anderen Ausgaben an Stimmungsgehalt, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil der Herausgeber oft seitenlang Storm selbst durch Vermittlung seiner so anziehenden autobiographischen Aufzeichnungen sprechen läßt. Einige Striche hätten immerhin hinzugefügt werden können, sowie auch hier wieder einzelnes sich bestreiten läßt — etwa wenn Klaus Groth Storms Freund genannt wird, was er im eigentlichen Wortsinne nach Bieses Mitteilungen kaum gewesen sein dürfte. Die den Novellen vorausgeschickte allgemeine Einleitung weist die Elemente von Storms Novellendichtung nach und charakterisiert deren verschiedene Gattungen. Einzeleinführungen sind dann nicht mehr gegeben, wohl aber am Schluß des letzten Bandes Anmerkungen, die das Nötigste zum Verständnis beitragen wollen. — Eine kleinere Auswahl desselben Verlags faßt in einem Bande unter dem Titel „In Sturm und Sonne" die „schönsten" Novellen — 12 — und rund 60 Gedichte zusammen; sie ist auf gutem Papier hübsch gedruckt, mit vier bildlichen Beilagen und einer Handschriftprobe (wie die größere Ausgabe) ausgestattet und stellt in ansprechendem weißen Leinenband ein empfehlenswertes kleines Geschenkwerk dar.

Die durch Karl Lindner im Habbelschen Verlag herausgegebene Auswahl umfaßt vier Bände in kleinem Format. Hier sind zum Gebrauch weiterer Kreise eine Anzahl Gedichte und 14 Novellen zusammengestellt, die zur Erörterung von Weltanschauungsfragen, wie manche Stormsche

Dichtung sie nahelegt, keinen Anlaß bieten. Die etwas gar zu knappe Biographie ist von Flüchtigkeiten sprachlicher Art („er schloß mit der chronikalischen Aquis submersus ab; es gebührt ihm unbedenklich die Palme") nicht frei.

Die Einleitung zu der Dunckerschen Ausgabe der „Ausgewählten Novellen" — elf an der Zahl — von Hermann Kellermann weist mehrfach sachliche Ungenauigkeiten auf: „Constanze, um deren spröde Schönheit er jahrelang vergeblich geworben" — in dieser Form mißverständlich; „er begründet 1844 sein Eheglück mit Constanze . . . aber noch gönnt ihm die Heimat keine Ruhe und Genügen" — immerhin währte es, wie gleich nachher zu lesen ist, noch neun Jahre, bis Storm seine Vaterstadt verließ; Storms zweite Frau hieß nicht Dorothea Jansen, sondern Jensen; und ob „Immensee" gerade „die schönste Frucht der Resignationspoesie" genannt werden kann, ist mindestens fraglich. Auch die 34 Thalmannschen Bilder, zum Teil Vignetten, zeugen nicht gerade von besonderer Vertiefung — man sehe etwa die beiden ganzseitigen Bilder zu den Novellen „Die Söhne des Senators" und „Beim Vetter Christian"; die Ortsbilder haben von Husum oder auch nur norddeutschem Städtecharakter keine Spur.

Walther v. Molo bietet als „Schönstes von Storm": Pole Poppenspäler, Der Herr Etatsrat, Bötjer Basch und Schimmelreiter, dazu Der kleine Hävelmann, untermischt mit 23 Gedichten. Daß der „Etatsrat" zu den am meisten charakteristischen Novellen gehört, wird niemand bestreiten; ob die Erzählung auch den schönsten beizuzählen sei, hängt von dem Inhalte ab, den man diesem Worte gibt. Die Einleitung weiß in ansprechender, nur zuweilen etwas gesuchter Form die Elemente von Storms Leben und Dichtung und die bekanntesten Personen aus seinen Novellen zu einem dichterisch geschauten Bilde seiner Persönlichkeit zu vereinigen. Das Buch ist schön gedruckt; um so auffallender, daß man kein besseres Klischee für das Porträt verwenden konnte.

In einem stattlichen Großoktavband stellt Fedor v. Zobeltitz 14 Novellen und 12 Gedichte zusammen — letzteres wenig genug; unter jenen sind die kürzern Stücke bevorzugt, die zudem meist Storms früherer Schaffensperiode angehören. Einleitung in der Hauptsache biographisch; hier stört nicht nur der merkwürdige Satz: „Der Poetenkreis des Rütli und des Tunnel, Fontane, Merkel . . . u. a. begrüßte ihn als einen der Ihren" — auch die Charakteristik des wundervollen Gedichtes „Wer nie gelebt in Liebesarmen" durch die Wendung „hübsche Verse" wirkt etwas oberflächlich.

Die Bartelssche Auswahl gehört zu einer Reihe von Auslesebänden, die der Verlag Voigtländer neuerdings veröffentlicht[1]). Sie bringt unter Ausschluß von Gedichten nur vier Novellen, und einer solch kleinen Zahl gegenüber wird dann allerdings die Frage nach dem Werte der einzelnen

[1]) Ein zweiter Band „Altösterreichische Erzähler", ebenfalls von Bartels zusammengestellt und eingeleitet, enthält 7 Erzählungen von Schriftstellern der Biedermeierzeit, zu deren jeder Hans Friedrich ein hübsches Titelbild gezeichnet hat (ungebd. 5, gbd. 6,50 M.).

ihre besondere Berechtigung haben, zumal wenn hier neben Psyche, Aquis submersus und dem Schimmelreiter die kleine Geschichte Auf dem Staatshof steht. Meint aber der Herausgeber zudem noch: „Dieser Band ist vielleicht von allen Storm-Neuveröffentlichungen am meisten geeignet darzutun, daß Storm zuletzt doch etwas mehr als der Erzähler feiner Familiengeschichten war", so schätzt er das Verdienst seiner kleinen Auswahl wohl etwas zu hoch ein. Die Einleitung hat nicht gerade viel zu bedeuten. Was will z. B. eine Bemerkung besagen wie diese: „Die Heldin ist eine zarte, feine Gestalt, wie sie in diesen nordischen Gegenden neben den robusten wohl vorkommen" — sollte das wirklich nur dort der Fall sein? Und wenn in der Vorbemerkung zu Psyche der Kernpunkt mit den Worten bezeichnet wird: „Sie schämt sich, daß der junge Mann sie in seinen Armen getragen, aber vor einem Bildwerk des Künstlers, das den Retter und die Gerettete darstellt, finden sich die beiden", so ist damit an dem eigentlich Entscheidenden, der Darstellung des Vorganges in einer der Öffentlichkeit zugänglichen Gruppe, ganz vorbeigesprochen.

Eine Reihe von Einzelausgaben sucht durch Billigkeit dem Bedürfnis weiterer Kreise entgegenzukommen, und durch sie ist zugleich die Möglichkeit geboten, einzelne Novellen für die Privatlektüre der Schüler heranzuziehen[1]). In der Reihe von Schaffsteins Blauen Bändchen erschienen z. B. die Geschichten aus der Tonne, Pole Poppenspäler, Bötjer Basch und der Schimmelreiter, gut gedruckt, Zeichnungen meist von Ubbelohde mit den Vorzügen und Schwächen seiner Bilder; Pole Poppenspäler ist mit Schattenbildern von Börsner ausgestattet, die in ihrer Verkennung der Körper- und Größenverhältnisse zuweilen komisch wirken. Der Verlag hat auch einzelne Novellen (Der Schimmelreiter; Immensee und andere Geschichten) als kleine Geschenkbändchen in besserer Ausstattung herausgegeben; warum beim Schimmelreiter Storms eigene Worterklärungen ausgelassen sind, ist nicht erfindlich. — Eine ganze Anzahl Novellen, bisher 25, ist auch schon in Reclams Universalbibliothek erschienen, mit Einleitungen von Walther Hermann, meist 2—4 Seiten umfassend, aber für eine erste Einführung völlig ausreichend. Brauchbar sind insbesondere die kurzen Angaben über Entstehung usw., bei denen Äußerungen des Dichters selbst herangezogen werden; so ist zur Chronik von Grieshus eine Stelle aus Storms Tagebuch mitgeteilt, die von seinem Enkel Enno Krey veröffentlicht wurde und für das Werden dieser Erzählung besonders lehrreich ist. — Immensee und Hans und Heinz Kirch aus dem Amelangschen Verlag gehören zu dessen sog. Liebhaberausgaben und bieten die Texte ohne jede Zutat. Derselbe Verlag veröffentlicht noch eine gut gedruckte und zierlich illustrierte Ausgabe von Immensee mit 23 Abbildungen nach Hasemann und Kanoldt, die das mehr Konventionelle der ältern Buchillustration haben, aber

[1]) Soweit dabei Pole Poppenspäler in Frage kommt, hätte man im Interesse möglichst allseitiger Verwendbarkeit die Stelle weglassen sollen, mit deren Ausschaltung Storm selbst, wenn auch von der Notwendigkeit nicht überzeugt, beim Abdruck in einer Jugendzeitschrift sich einverstanden erklärte.

manchen Leser doch noch eher ansprechen werden als die Extravaganzen, mit denen neueste Richtungen unsern Dichtern gerecht zu werden meinen. — Die Stormausgaben der sog. Zweifäusterdrucke sind zierliche Einzelbändchen, die in Format, Papier und feinem Druck („Frühlingsfraktur") sich ausgezeichnet für die Aufnahme Stormscher Dichtungen eignen. Um so weniger passen dazu die Steinzeichnungen von Robert Budzinski; von dem künstlerischen Werte dieser expressionistischen Darstellungen an sich einmal abgesehen (am ersten wird man noch mit einigen Bildchen zu Immensee sich befremden können) hätte man sich sagen sollen, daß diese Art der Illustration mit der sonstigen Ausstattung sich zu einem einheitlichen Eindrucke nicht zusammenschließt. — Neuerdings erschienen einige Novellen (Immensee mit Späte Rosen und Ein Bekenntnis) in der „Sammlung Thümmler"; sie empfehlen sich durch bequemes Format, guten großen Druck und eine besonders ansprechende Einbandzeichnung, die bei allen Bändchen der Sammlung[1]) verschieden ist. — Eine Einzelausgabe von Aquis submersus unter dem verdeutschten Titel „In der Flut versunken" ist eingeleitet durch eine biographische Skizze aus der Feder von Storms Tochter Gertrud; die Bilder von Berwald, nicht ohne einzelne gelungene Züge, sind der Mehrzahl nach doch wieder zu sehr vom Herkömmlichen bestimmt.

Zum Schluß sei noch auf die neuen Storm-Ausgaben des Verlags Westermann aufmerksam gemacht, der bis zum Ablauf der Schutzfrist über die Gesammelten Werke zu verfügen hatte. Er hat neben der neuerdings durch vier Briefbände (s. u.) erweiterten großen Ausgabe eine dreibändige, ebenfalls vollständige, herausgebracht, bei der infolge der Zusammendrängung auf verhältnismäßig beschränkten Raum die Druckanordnung etwas arg enge genommen werden mußte; sodann eine sog. Storm-Bücherei, vier Bändchen ausgewählter Novellen in Karton — von ihnen trägt die Ausgabe des Pole Poppenspäler den Vermerk: 200. bis 210. Tausend! Besonders wertvoll aber ist der durch ganzseitige Federzeichnungen von Soltau illustrierte Band mit einer Auswahl von Novellen und Gedichten: vornehm getöntes starkes Papier, großer Druck und geschmackvoller Ganzleinenband mit Kopfgoldschnitt — ein Meisterwerk des Buchdrucks, um so mehr anzuerkennen, als das Buch unter den schwierigsten Verhältnissen der Kriegszeit hergestellt wurde.

Zu Storms Werken bilden eine unentbehrliche Ergänzung seine Briefe, und zwar aus dem doppelten Grunde, weil sie die willkommenste Aufklärung über deren Entstehung und weitere Geschichte geben und weil sie auch an sich wieder wertvolle Erzeugnisse seiner Feder darstellen. Storm ist Zeit seines Lebens ein leidenschaftlicher Briefschreiber gewesen, so daß noch eine Fülle von Briefen aus dem Nachlaß und anderweitigem Besitz herausgegeben werden konnte. Die Familienbriefe — an seine Braut, an seine Frau, an die Kinder — hat seine Tochter Gertrud, die eifrige und ver-

[1]) Bisher 10 Nummern; außer Storm Erzählungen bzw. Liedersammlungen von Stifter, Hauff, Mörike, Eichendorff und Heine. Durch diese Namen ist die Richtung des neuen Unternehmens hinreichend gekennzeichnet.

ständnisvolle Verwalterin seines Nachlasses, als Band 9—11 der „Werke“ veröffentlicht, als zwölften die Briefe an die Freunde Brinkmann und Petersen; diese vier Bände sind übrigens auch einzeln zu haben. In den drei erstgenannten, die mit einigen Familienbildern geschmückt sind, steht das Persönliche durchaus im Vordergrund; hier spricht der hingebende, aber zuweilen auch etwas lehrhafte Bräutigam, der verständnisvolle Gatte, der liebende Vater, auch der Fanatiker — sozusagen — der behaglich-sinnigen Teeabende und der Meister in der Ausgestaltung der Weihnachtsfeier; viel Schönes und Erfreuliches, nur zuweilen stört ein peinlicher Ton, so wenn er seine Braut zum Verzicht auf die von ihm mißachtete kirchliche Trauung zu bewegen sucht. Die Briefe an die Freunde gehen mehr auf die literarischen Interessen ein, ohne die persönlichen auszuschließen.

Ähnlich ist es mit dem wichtigen Heyse-Storm Briefwechsel, der in wachsender Vertraulichkeit bis zum Tode Storms sich fortsetzt. Er gewährt einerseits anziehende Einblicke in das Familienleben der beiden Dichter und läßt alle die liebenswürdigen Züge ihres Wesens, hier und da freilich auch Unzulängliches in ihrer Lebensauffassung hervortreten; auf der andern Seite gibt er reiche Aufschlüsse über die Geschichte ihrer Werke und zeigt, wie sie in offenherziger Kritik sich zu fördern suchen. Eine Zeitlang steht im Mittelpunkte des Briefwechsels der Heysesche Novellenschatz, an dem Storm durch immer neue Vorschläge und Nachweisungen sich beteiligt. Der Herausgeber, Georg J. Plotke, hat den einzelnen Briefen die nötigen Erläuterungen in verständiger Beschränkung und doch völlig ausreichendem Maße beigegeben. Auch diese Bände bringen eine Reihe höchst interessanter Bilder aus dem Familienkreise der beiden Dichter.

Denselben Charakter trägt endlich auch der Briefwechsel mit Mörike, nur daß bei letzterem die Zeit des Schaffens im wesentlichen schon vorbei war; auch sonst ist Storm hier mehr der Gebende, insofern die größere Zahl der Briefe, zumal der umfangreichern, von ihm stammt. Anhangsweise sind auch die bis zu Storms Tode zwischen diesem und Mörikes Witwe gewechselten Briefe gegeben. Der Herausgeber, Hanns Wolfgang Rath, hätte nur auf die sonderbare und höchst störende Art verzichten sollen, mit der die Anmerkungen in den Brieftext eingeschoben sind, der dadurch auf Schritt und Tritt, einmal z. B. auf den Raum von 20 Zeilen, unterbrochen wird[1]). Auch empfindet man die Regestenform, in der einige von Margarete Mörikes Briefen gegeben sind, als etwas willkürlich, wie denn ja an sich schon diese Form die Entscheidung über wichtig und weniger wichtig dem Ermessen des Be-

[1]) Dasselbe ist übrigens der Fall in dem von dem gleichen Herausgeber bearbeiteten Briefwechsel zwischen Mörike und Schwind, auf den bei dieser Gelegenheit ebenfalls hingewiesen sei. Er ist gegen die frühere, von Baechtold besorgte Ausgabe um 31 Nummern vermehrt und erschließt auf glücklichste den persönlichen und künstlerischen Charakter der beiden Männer: Schwind, der humorvolle Plauderer, der bei Gelegenheit kein Blatt vor den Mund nimmt, Mörike, zurückhaltender und hier auch für die Probleme des Malers interessiert. Dessen Zeichnungen zur Schönen Lau machen neben mehreren Bildnissen den Bilderschmuck des Bandes aus (ungebd. 6, gbd. 9 M.).

arbeiters überläßt; man hätte z. B. ihren Brief vom 21. November 1882 mit Rücksicht auf das in Storms vorangegangenem Schreiben berührte Problem gern vollständig abgedruckt gesehen. — Dieser Briefwechsel ist am reichsten illustriert: außer 24 Tafeln mit wertvollen Porträts enthält er noch eine Reihe von Bildern im Text.

Nachtrag. Eben bietet sich Gelegenheit, auch die von Albert Köster besorgte Ausgabe des Inselverlags noch kurz zu charakterisieren. Sie wird ausdrücklich als kritische bezeichnet und hat in dieser Beziehung ihre Grundlage in des Herausgebers „Prolegomena zu einer Ausgabe der Werke Theodor Storms" (Berichte d. Sächs. Gesellsch. d. Wiss., phil.-hist. Klasse, 1918). Den Niederschlag dieser Erörterungen findet man im 8. Bande der vorliegenden Ausgabe: hier ist durch eine wohlbemessene Auswahl von Lesarten und vor allem auch von größern Textänderungen das wünschenswerte Licht über die bei Storm besonders interessante Textgeschichte verbreitet; daneben kommt auch das Literargeschichtliche und Ästhetische zu seinem Recht. Die Ausgabe beginnt mit einer Biographie, zu deren Lob man nichts Besseres sagen kann, als daß ihr Verfasser ihr einen Hauch Stormscher Erzählerkunst mitzuteilen verstanden hat; inhaltlich wird auch hier eins und das andere verschieden beurteilt werden. Es folgen die Gedichte in zwei Gruppen: die vom Dichter selbst veröffentlichten und die der Nachlese. Die hier sich wiederholende Frage, ob man Dichtungen, die ihr Urheber selbst zurückgehalten, nachträglich ans Licht ziehen dürfe, ist bei einem so gewissenhaften Künstler wie Storm von besonderer Wichtigkeit; ich möchte mit Biese dabei bleiben, daß es nicht zulässig ist, „die längst von dem Dichter als unreife Jugendlyrik in verdiente Vergessenheit zurückgewiesenen Gedichte wieder hervorzuzerren". Immerhin ist anerkennenswert, daß Köster nur das bringt, was schon einmal den Weg in die Öffentlichkeit gefunden, dagegen von dem vielen noch Ungedruckten nichts benutzt hat. Die Novellen, die die weitern Bände bis zum achten füllen, sind, wie Storm selbst es wünschte, chronologisch geordnet. — Die äußere Ausstattung ist vortrefflich; sie stellt in Verbindung mit den innern Vorzügen, die Ausgabe in die erste Reihe der vorhandenen.

Theodor Storms sämtliche Werke in acht Bänden, herausgegeben von Albert Köster. Im Insel-Verlag zu Leipzig, 1920. Geb. in Ganzlw. 80 M.

Storms Werke, herausgegeben von Theodor Hertel. Kleine Ausgabe 4, vollständige 6 Bände. Leipzig, Bibliographisches Institut. Geb. 28 bzw. 42 M.

Theodor Storms sämtliche Werke. 3 Bände. Braunschweig, Westermann. Geb. 19 M.

Theodor Storm, Ausgewählte Werke, herausgegeben von Alfred Biese. 7 Teile in 2 Bänden. Leipzig, Hesse u. Becker. Geb. 10 M.

Storms Werke, herausgegeben von Felix Lorenz. 3 Bände. Berlin, Bong & Co. Geb. 18 M.

In Sturm und Sonne. Herausgegeben von Felix Lorenz. Berlin, Bong & Co. Geb. 12 M.

Storms Werke, ausgew. von Karl Lindner. 4 Bände. Regensburg, Habbel. Geb. 12 M.

Theodor Storm, Ausgewählte Novellen, mit Einleitung von Hermann Kellermann. Weimar, Duncker. Geb. 8 M.

Das Schönste von Storm. Herausgegeben von Walther v. Molo. München, Langen. Geb. 5 M.

Theodor Storm, Erzählungen und Dichtungen (so), herausgegeben und ausgewählt (so) von Fedor v. Zobeltitz. München, Rösl. & Co. Geb. 10 M.

Am grauen Strand, am grauen Meer. Heimaterzählungen von Theodor Storm, Einleitung von Adolf Bartels. Leipzig, Voigtländer. Geb. 6,50 M.

Storms Meisternovellen, mit Federzeichnungen von Soltau. Braunschweig, Westermann. Geb. 25 M.

Schaffsteins Blaue Bändchen, Nr. 101, 102, 103, 104; kart. je 0,80 M. Immensee u. Schimmelreiter, Geschenk-Ausgabe, je 3 M.

Reclams Universalbibliothek, Nr. 6007, 6013—16, 6021—24, 6035—36, 6053—55, 6070—73. Ungeb. je 0,65 M.

Amelangs Liebhaberausgaben, geb. je 1,50 M. Immensee ill. Ausg. Geb. 4,50 M.

Matthes' Zweifäusterdrucke, geb. je 2,50 M.

Sammlung Thümmler, geb. je 2,50 M.

Westermanns Stormbücherei, 4 Bändchen in Kart. 6 M.

In der Flut versunken (Aquis submersus) mit Einl. von Gertrud Storm. Hamburg-Großborstel, Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung. Geb. 2 M.

Storms Briefe an seine Braut — an seine Frau — an seine Kinder — an seine Freunde Brinkmann und Petersen. Braunschweig, Westermann. Geb. je 6—8 M.

Der Briefwechsel zwischen Paul Heyse und Theodor Storm, herausgegeben und erläutert von Georg J. Plotke. 2 Bände. München, Lehmann. Geb. je 9,80 M.

Briefwechsel zwischen Theodor Storm und Eduard Mörike, herausgegeben von Hanns Wolfgang Rath. Stuttgart, Hoffmann. Geb. 9 M.

Wipperfürth. Stephan Ley.

Kjellén, Rudolf: Die Großmächte und die Weltkrise. Leipzig und Berlin 1921. B. G. Teubner. 249 S. 8°. — Kartoniert 9 M., geb. 11 M. + 100% Teuerungszuschlag.

Kjelléns bekanntes Buch „Die Großmächte der Gegenwart", das von 1914—1918 in Deutschland 19 Auflagen erlebte, bedurfte nach dem Ausgang des Weltkrieges einer Erneuerung. Zwei Drittel davon sind umgearbeitet in das neue Buch übergegangen; ein Drittel, „Die Weltkrise und das neue System", sind hinzugekommen. Über die allgemeine Bedeutung des Werkes zu sprechen erübrigt sich hier: es wird seinen Weg ebenso machen, wie das alte Buch. Ein kurzes Wort dagegen verdient seine Bedeutung und sein

Wert für den Unterricht. Für die zusammenfassenden Betrachtungen und Wiederholungen in der Geschichte und Erdkunde auf der Oberstufe bietet Kjellén nicht nur das zuverlässige Material, er ist auch zugleich der rechte Führer zu jener politischen Bildung, die uns so bitter not tut. Zu einer Fülle von selbständigen Arbeiten, die der Primaner auf diesem Gebiete leisten kann, gibt das Buch Anstoß und Anleitung. Dabei ist es von höchster erziehlicher Kraft, von einem Freunde mit unbestechlicher Wahrheitsliebe die Schwächen und die Vorzüge unsres Volkes dargelegt zu sehen. Doch möchte ich nicht verschweigen, wie befremdlich es mir war von einem Kenner wie Kjellén das Sudelwerk Manns „der Untertan" als Quelle verwertet zu finden. Ich wünsche und erhoffe dem Werk die weiteste Verbreitung an unseren Schulen.

Pfaffendorf a. Rh. Max Siebourg.

Graf von Pestalozza, August Dr., Die Schulgemeinde. Ein Versuch zu ihrem Aufbau auf philosophischer Grundlage. Langensalza 1921. Beyer & Söhne. 170 S. 7,50 M.

Der Verfasser besitzt als Schriftsteller eine ausgeprägte Eigenart, die in diesem Werk vielleicht noch stärker hervortritt als in früheren Schriften gleicher Richtung. Er ist eine Persönlichkeit, die mit philosophischer Veranlagung Warmherzigkeit und Sinn für die idealen Forderungen des menschlichen Gemeinschaftslebens verbindet und daher sich nicht gern begnügt mit dem rein verstandesmäßigen Denken, sondern zu den sachlichen Gründen das bunte Rankenwerk des aus Erfahrung und Schrifttum schöpfenden Gemüts hinzufügt. Diese Geistesrichtung gibt dem vorliegenden Buch Farbe und Reiz, namentlich für alle Leser von ähnlicher Veranlagung, läßt den Verfasser aber vielfach auch abschweifen auf Nebenwege, die vom Thema fort, statt zu ihm hin führen, und mag so manchem, der eine Antwort auf die ihn bewegenden konkreten Fragen sucht, hier und da enttäuschen. Auch der Kritiker kann unter diesen Umständen nicht viel mehr sagen, als: Nimm und ließ! Solches allerdings auch mit der ehrlichen Überzeugung, daß alle Erzieher, denen der Gedanke der Schulgemeinde noch etwas Größeres ist als bloß eine Tagesfrage, zu ihrem Rechte kommen werden.

Mit Entschiedenheit wendet Pastalozza sich in dem einleitenden Teil gegen die Auffassung der Schulgemeinde als einer nur äußerlichen Organisation, diese ist ihm vielmehr erst dann wertvoll, wenn sie das innere Leben widerspiegelt. Um vom Schlagwort zur Idee zu gelangen, nimmt er Plato, Herbart, Kant zu Hilfe, bekommt aber erst festen Boden unter die Füße, indem er sich Dörpfeld und Rein zuwendet und in ihrem Geiste die wahre Schulgemeinde faßt als eine Gemeinschaft Gleichwollender und Gleichstrebender, beglückt und sich beglückend durch die Betätigung wechselseitiger Hingabe im hohen Opferdienste des Ideals der Hingabesittlichkeit. Eine solche Gemeinschaft kann naturgemäß nicht gegründet werden, am wenigstens durch behördlichen Befehl und als Massenerscheinung, sie wird nur da entstehen, wo das innere Bedürfnis dazu drängt und äußere Umstände ihre Ausgestaltung begünstigen. Der Sinn und

Kern der Schulgemeinde ist demnach überall derselbe, der Leib aber verschieden, je nach den sozialen Verhältnissen und Bildungszielen der verschiedenen Schularten. Daß eine solche Gemeinschaft sich nicht allein auf die Schüler beschränken darf, daß außer den Lehrern auch die Eltern dazu gehören, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden. Daraus ergibt sich Pestalozzas Stellung zu Wynecken und seinem schon bei Fichte und Lagarde zu findenden Ausschluß der Elternschaft. Bei der großen Bedeutung, die Wickersdorf und die Landerziehungsheime für die Verwirklichung und Verbreitung des Gedankens der Schulgemeinde in Deutschland nun einmal gehabt haben, hätte es sich doch wohl empfohlen, auf diese Neu-Philanthropen näher einzugehen, wozu allerdings eine genauere Kenntnis der Schöpfungen von Lietz, Wynecken und ihren Mitarbeitern (nicht nur ihrer Schriften, sondern auch ihrer praktischen Versuche) gehörte, als sie der Verfasser zu besitzen scheint.

Sehr anregend, vielfach grade deshalb, weil sie zum Widerspruch herausfordern, sind nun die Einzelausführungen Pestalozzas über den möglichen Ausbau der Schulgemeinde in Dorf, Klein-, Mittel- und Großstadt. Für jede dieser Typen hält er ein eignes Schema für angebracht, ausgehend von dem Leitsatz, daß ihr Leben sich kristallisiert um einen Eigenkern, der von Natur gegeben ist. Etwas unvermittelt erscheint hierauf die Selbstverwaltung als eine (nicht die) der Lebensformen der Schulgemeinde. Was der Verfasser dann aber über die bisherigen Erfahrungen und die in Zukunft möglichen Leistungen der Eigenregierung der Schüler zu sagen hat, ist im hohen Maße lehrreich und nutzbringend für alle Fachgenossen; steht ihm doch hier das eigene Erleben in seiner Internatserziehung und die Erfahrung als Leiter einer großen Berliner höheren Lehranstalt als wichtigste Quelle zur Verfügung. Kürzer werden endlich in den letzten Kapiteln Elternbeirat und Kollegialsystem behandelt, sie gelten dem Verfasser (mit Recht) als Zukunftsfragen, welche nur da richtig gelöst werden können, wo in der Schulgemeinde, deren Ausdrucksformen sie sind, der rechte Geist wohnt.

Cassel. Borbein.

Fünfundvierzigstes Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer. Aarau 1917. H. R. Sauerländer u. Co. 184 S. gr. 8.

Das Jahrbuch enthält den Bericht über die 45. Jahresversammlung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, die 1916 in Baden stattfand, sowie die Berichte über die im Anschluß an jene veranstalteten Versammlungen der Fachverbände der Mathematik-, Geographie-, Geschichts-, Deutsch-, Naturwissenschaftslehrer, Neuphilologen und Seminarlehrer. Von den in den einzelnen Versammlungen gehaltenen Vorträgen, die das Jahrbuch teils vollständig, teils in abgekürzter Form bringt, werden die über „die Behandlung der fremden Namen im Deutschen“ sowie über „die nationale Aufgabe der Mittelschule“ auch bei uns weitere Kreise interessieren, während die in den einzelnen Sektionen gehaltenen ein mehr fachwissenschaftliches In-

teresse haben. Das Jahrbuch zeugt von dem regen wissenschaftlichen Geist, der die Tagung durchdrang, wie von der verständnisvollen, ein einheitliches Ziel verfolgenden Zusammenarbeit aller Teilnehmer.

Kullnick, M., Die Neuordnung des deutschen Schulwesens und das Reichsschulamt. Berlin 1919. Mittler &. Sohn. 36 S. 8°. M 1,30.

Der als Vorsteher der Preußischen Auskunftsstelle für Schulwesen weiten Kreisen bekannte Verfasser lehnt in der vorliegenden Schrift die Einführung eines völlig neuen Einheitsschulsystems auf Grund seiner in der Einheitsschule der Vereinigten Staaten gewonnenen Erfahrungen für Deutschland als überflüssig ab und führt aus, daß unser Schulwesen, wenn es durch zeitgemäße Änderungen und Umgestaltungen verbessert wird, allen gerechten Anforderungen zu genügen vermag. Er will die jetzt bestehenden Schularten im wesentlichen erhalten wissen, hält aber eine Verkürzung der Schulzeit für unbedingt nötig und empfiehlt daher den Lehrgang der Vollanstalten zu einem sechstufigen umzuwandeln. Die Gründe, die Kullnick für eine solche Verkürzung ins Feld führt, vermag ich als stichhaltig nicht anzuerkennen, glaube vielmehr, daß die Durchführung der von ihm geforderten Maßnahme zu einer schweren Schädigung und Verkümmerung unseres gesamten Bildungswesens führen würde, der man aufs schärfste entgegenarbeiten sollte. Die gleichen bedenklichen Folgen würde die vorgeschlagene Zerlegung der Universität in eine wissenschaftliche Hochschule für solche, die praktische Zwecke verfolgen, und die eigentliche Universität für die, die nur der Wissenschaft leben wollen, haben. Als Mittelpunkt des gesamten deutschen Schulwesens verlangt der Verfasser die Gründung eines Reichsschulamts, das weniger Verwaltungsbehörde als oberste Reichsstelle zur Erzielung möglichst vollkommener Einheitlichkeit sein und weniger befehlen und anordnen als beraten und Anregungen geben soll. Diesem Reichsschulamt weist Verfasser eine Reihe von Aufgaben zu, deren Durchführung gewiß großen Segen stiften würde.

Kullnicks Ausführungen fordern mehrfach zu schärfstem Widerspruch heraus, enthalten aber daneben manchen ansprechenden Gedanken und seien daher der Beachtung der Fachgenossen angelegentlich empfohlen.

Schmidt. F; A;. Volksvertretung und Schulpolitik. Berlin 1919. Georg Reimer. 53 S. 8°. 1,60 M.

Die vorliegende Schrift wendet sich an die Volksvertretung, zu deren Aufgaben die prinzipielle Regelung des Schulwesens und seines Verhältnisses zu Staat und Kirche gehört, und will dazu beitragen, daß nicht die Zufälligkeit der gerade vorhandenen Meinungen entscheidet, sondern „die in unserm Volke nach Verwirklichung ringende Bildungsidee" erfaßt wird und bei den verfassungsmäßigen Festsetzungen den Ausschlag gibt. Sie geht von dem Grundsatze aus, daß das Volksbildungswesen ein sozialer Organismus ist, der sich durch die Bildungsarbeit aller für alle entwickeln muß. Die Erziehungsschule als Fundament des Volksbildungswesens soll zwar der staatlichen Gesetzgebung und allgemeinen Verwaltung unterstellt bleiben,

in bezug aber auf geistige Ordnung, Handhabung und Entwicklung der Bildungstätigkeit aus dem Zustand der Obrigkeitsverwaltungen in den der sozialen Selbstverwaltung ihrer Familien-, Schulbeamten- und Lehrerschaft hinübergeleitet werden. Um diese Sozialisierung des Schulwesens zu erreichen, wünscht der Verfasser eine Gliederung des ganzen Volkes in selbsttätige Schulgemeinden mit daraus hervorgehenden Schulvorständen, Kreis-, Provinzial- und Landesschulkollegien und ist überzeugt, daß nur auf diesem Wege unserm Volke die ihm bisher noch fehlende Einheit der geistigen Gesinnung gewonnen werden kann. Er fordert, daß die Wissensbildung in den Dienst der einheitlichen Gesittungsbildung gestellt werde und die Organisation des Schulwesens darauf gerichtet sei, für alle Berufsstände des Volkes die Grundlage einer gleichwertigen sittlichen Persönlichkeitsbildung zu schaffen, auf der erst eine geistige Nationaleinheit erwachsen könne. Dieses oberste Ziel aller Bildungsarbeit sei für alle Schulgattungen dasselbe; alles andere, auch die verschiedenartige Gestaltung des Wissensunterrichtes, sei nur von jener höheren Einheitsbestimmtheit aus zu bemessen. Die Verfolgung dieser Aufgabe, die Jugend zu demselben Ziel der Persönlichkeitszucht heranzubilden, mache alle Schulgattungen zu gleichwertigen Gliedern des nationalen Bildungsorganismus und führe damit zu einer koordinierenden Organisation unseres Bildungswesens, die die wahre Nationalerziehung verlange. An den Einheitsschulbestrebungen unserer Tage, die nach seiner Meinung auf ein rein mechanisches Aneinanderketten der verschiedenen Schulgattungen abzielen, übt Schmidt scharfe Kritik: er bezeichnet eine auf diesem Wege erzielte Vereinfachung als unpädagogisch und unsozial, da sie die große Masse der Minderbegabten auf eine niedrige Bildungsstufe herabdrücke und die Volksschule durch Fortnahme der Begabten zu einer geistigen Armenschule herabwürdige, und ist überzeugt, daß sie alle Lehranstalten bis hinauf zur Universität den schlimmsten Schädigungen aussetze.

Es ist ein Verdienst der vorliegenden Schrift, daß sie den Blick von allerhand Äußerlichkeiten, die in der Literatur über Schulreform und Einheitsschule einen immer breiteren Raum einnehmen, hinweg auf das lenkt, was unserm Bildungs- und Erziehungswesen in erster Linie nottut. Wenn trotzdem ihre Lektüre unbefriedigt läßt, so liegt das daran, daß der Verfasser nur allgemeine Grundsätze aufstellt und Wünsche äußert, nicht aber auch zugleich den Weg angibt, auf dem seine Forderungen sich verwirklichen ließen. In einer Schrift, die sich nicht nur an die zünftigen Pädagogen, sondern an weite Kreise und an die Volksvertreteung wendet, ist dieser Mangel doppelt empfindlich.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Druck von C. Schulze & Co., G. m. b. H., Gräfenhainichen.

I. Abhandlungen.

Lehrplanpolitik. Pädagogische Erwägungen eines Humanisten.

Die Stellung der Anhänger des Gymnasiums ist unleugbar dadurch erschwert, daß sie selbst mit den tatsächlichen Ergebnissen des altklassischen Unterrichts durchaus nicht zufrieden sein können. Je höher sie ihr humanistisches Ideal halten, um so bitterer kommt ihnen die Unzulänglichkeit des Erreichten zum Bewußtsein. Aus solchen Erwägungen heraus haben wohl auch die Freunde des humanistischen Gymnasiums ihr bekanntes Preisausschreiben erlassen; mit mir werden aber wohl viele Fachgenossen die preisgekrönten Aufsätze mit einer gewissen Enttäuschung beiseite legen, denn für die Praxis, und auf die kommt's doch gerade an, springt gar wenig dabei heraus. Aus der Praxis sind die folgenden Ausführungen erwachsen. Sie machen, fußend auf der alten pädagogischen Forderung der Konzentration, die sie neu begründen und ausbauen, den Vorschlag, durch geeignete Organisation die Leistungen des Gymnasiums zu heben.

Wenn wir nüchtern die Ergebnisse des Unterrichts in den klassischen Sprachen mit der aufgewandten Zeit vergleichen, so springt uns das Mißverhältnis geradezu in die Augen. Ein gut Teil der geleisteten Arbeit ist unproduktiv gewesen. Spüren wir die Stellen auf, wo Energie nutzlos verpufft, so wird uns beim einzelnen Arbeitsakt keine große Energieverschwendung aufstoßen, der Fehler steckt vielmehr zum größten Teil in der Verkettung der einzelnen Arbeitsaktreihen. Es ist nämlich durch den Lehrplan nicht genügend dafür gesorgt, daß die einzelnen Arbeitsakte und Arbeitsreihen zweckmäßig aufeinander folgen, daß die vielen Einzelrädchen reibungslos ineinander greifen.

Führen wir durch den Lauf eines Schülerjahrgangs durch alle Klassen des Gymnasiums einen Längsschnitt in einem Fach, etwa dem Lateinischen, so werden die Entwicklungslinien der einzelnen Kenntnisse und Erkenntnisse, die auf dem Schnittband sich zeigen, nicht glatt durchlaufen, sondern bald hier bald da abreißen, durch andere verdrängt werden, oft nach kräftigen Anfängen gänzlich verschwinden, oder nach längeren oder kürzeren Zwischenräumen wieder auftreten. Die Reißstellen werden vielfach mit dem Übergang aus einer Klasse in die andere und dem damit verbundenen Lehrerwechsel zusammenfallen. Jede Unterbrechung bedeutet aber infolge des Übungsverlustes Arbeitsverschwendung, am unleidlichsten, wenn geleistete Arbeit überhaupt nicht für die Zielleistung ausgenutzt wird. Bei der Lage der Dinge können wir uns doch die Verschwendung nicht leisten, mangelnde greifbare Leistungen mit der durch die geistige Tätigkeit an sich gesteigerten Leistungsfähigkeit zu entschuldigen, Leistung und Fähigkeitssteigerung

müssen vielmehr Hand in Hand gehen. Der häufige Lehrerwechsel, der ja leider auch meist einen Wechsel der Lehrmethode mit sich bringt, ist mithin gar sehr vom Übel. Wie groß in solchen Fällen der Arbeitsverlust zu sein pflegt, mag man aus dem regelmäßig damit verbundenen Rückgang der Klassenleistungen ermessen, dauert es doch eine ziemliche Zeit, bis Lehrer und Schüler aufeinander eingespielt sind, d. h. bis die von dem neuen Lehrer bevorzugten Kenntniskomplexe durch feste Assoziationen den Schülern geläufig geworden sind, naturgemäß auf Kosten anderer nun versinkender Komplexe.

Auf anderen Ursachen beruht wiederum die Lückenhaftigkeit des Erkenntnisfortschrittes in der Lektüre. Tritt z. B. in III A Ovid an die Stelle des Caesar, so wird leider nur zu oft der ganze Vorstellungskomplex, der während seiner Lektüre zusammengeschossen ist, allmählichem Vergessen anheimgegeben. Das wirkt zudem lähmend auf den Eifer der Schüler, der dauernde Früchte seines Fleißes ernten will und sich sehr hütet, nutzlos sich zu plagen. Daher rührt meines Erachtens auch die mit Recht beklagte mangelhafte Kenntnis der Altertümer. Hat der Schüler nämlich erst gemerkt, daß die Daten aus dem Leben Caesars, die er sich in III B eingeprägt hat, weiterhin nicht mehr von ihm verlangt werden, so lernt er die aus dem Leben Ovids von vornherein nur für die nächsten Stunden. Die Energie und Arbeitszeit wird hier zur Aneignung von Kenntnissen angewendet, die an sich zur Erreichung des gesteckten Ziels unerläßlich sind, deren Verlust infolge mangelnder Wertung notwendig die Zielleistung herabsetzen muß, aber ihre Aufwendung wird unproduktiv, weil die erzielte Einzelleistung ohne organisches Zusammenwachsen mit dem gesamten Bildungsprozeß rasch der Vergessenheit anheimfällt. Der Arbeitsverlust geht also hier einzig auf die fehlende Organisation zurück. Das Bild der antiken Kultur setzt sich doch mosaikartig aus den Einzelkenntnissen in dem Bewußtsein der Schüler zusammen, einheitlich und wirkungsvoll kann es nur bei deren steter Verfügbarkeit sein. Dasselbe gilt mutatis mutandis von der Grammatik. Auch da dürfen Kenntnisse, die einmal erarbeitet sind, nicht durch mangelnde Übung für einige Zeit unter die Schwelle des Bewußtseins sinken. Denn auch das bedeutet Arbeitsverschwendung. Ich halte es deshalb für grundverkehrt, wenn z. B. Ostermann in seinen Übungsbüchern die Regeln vom A. c. I. im Vorbeigehen in V. mitnimmt, in IV. gelegentlich behandelt, ohne ihn aber in dem Übungsstoff weiterhin zur Anwendung zu bringen, und ihn schließlich in III. endgültig behandelt. Die drei Durchnahmen sind durch viel zu lange Pausen voneinander getrennt, als daß sie sich gegenseitig unterstützen könnten[1]), höchstens können Überbleibsel einer andersgestalteten Erklärungsweise, wie sie bei dem Lehrerwechsel nicht ausbleiben können, Verwirrung stiften, und bedeuten infolgedessen reine Zeitverschwendung. Jedenfalls ist einmal gründlich Behandeln und dann eindringliches Üben besser als ein paarmal für den Augenblicksbedarf ohne dauerndes Wieder-

[1]) Eine referierende Darstellung der einschlägigen psychologischen Gesetze bei Marx Lobsien, das Gedächtnis, Osterwieck 1913, daselbst auch weitere Literatur.

holen. Wie groß der Kenntnisverlust beim Aussetzen der Übung ist, haben ja die Kohlenferien usw. zur Genüge gezeigt. Es gilt nun solche Arbeitsverluste durch planmäßige Organisation der Lehrpläne der Einzelfächer zu beseitigen. Meine Vorschläge folgen weiter unten.

Zunächst aber wollen wir auch einen Querschnitt nicht sowohl durch den Kenntnisstand als das Pensum einer Klasse legen. Für unsere Zwecke genügt die Betrachtung des Deutschen, Lateinischen und Griechischen etwa in II A. Wir finden vielleicht im ersten Vierteljahr in der Lektüre: deutsch: Hildebrands- und Nibelungenlied; lateinisch: Livius, Virgil; griechisch: Hellenica, Herodot, Odyssee. Da fällt zunächst auf, daß drei Epen nebeneinander behandelt werden. Diese Häufung wesentlich gleichgearteter Eindrücke ist sicherlich der gewünschten Wirkung abträglich, denn ästhetisch zumal verbindet sich mit einer Summe gleicher Eindrücke das Unlustgefühl der Langenweile[1]). Etwas ganz anderes ist es, wenn etwa die Einübung der griechischen Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen mit einer Wiederholung der entsprechenden Kapitel der lateinischen Syntax verbunden wird[2]). Denn bei solchen grammatischen Darlegungen handelt es sich darum, gewisse Nervenbahnen durch häufige Benutzung besonders leicht durchfahrbar zu machen und diese Leitungsbahn mit möglichst vielen anderen durch geläufige Assoziationen in die Quere zu verbinden, so daß der Schüler über die Erscheinung der Einzelsprache vordringt zur Erkenntnis des psychologischen oder logischen Grundgesetzes. In einem solchen Fall ist das erstrebte und wertvolle Ziel allerdings in der geistigen Schulung an sich beschlossen, während die zu seiner Erreichung verwendeten Hilfsmittel später ebenso bedeutungslos sind, wie die Rüstbalken nach Vollendung eines Baues. Ästhetischer Genuß leidet eben unter der Wiederholung gleichförmiger Eindrücke, während verstandesmäßige Reaktionen durch häufiges Auftreten der entsprechenden Reize nur sicherer gestaltet werden. Deshalb müßte das Nebeneinanderbehandeln gleichartiger Lektürestoffe in den verschiedenen Fächern vermieden werden, es sei denn, daß gerade durch Vergleichung eine höhere Erkenntnis vermittelt werden soll, aber auch da wird man stets zu überlegen haben, ob man nicht durch ein Nacheinander zu demselben Ziele kommt. In unserem Beispiel zeigt sich solches Nebeneinander auch, wenn Livius, Xenophon und vielleicht noch im Französischen das beliebte Journal d'un officier d'ordonnance von Hérisson gelsen wird. Es empfiehlt sich wenigstens die poetische und prosaische Lektüre in den verschiedenen Fächern miteinander zu kreuzen, wenn man sich nun einmal nicht entschließen kann, minderwertige Schriftwerke der einen Literatur (hier: Hellenica, Äneis) zugunsten der wertvolleren, gleichartigen der anderen (Livius, Odyssee) kurzerhand zu beseitigen.

Umgekehrt tritt auch in II A der Fall besonders eindrücklich in die Erscheinung, daß alle sprachlichen Fächer (Deutsch, Latein, Griechisch, Fran-

[1]) Vgl. Stöhr, Psychologie, S. 162 usw.

[2]) Vgl. A.Thimme, Parallelsyntax der griechischen und lateinischen Sprache. 3. Aufl. Hannover 1912.

zösisch, Englisch unter Umständen selbst das Hebräische) um des allgemeinen Bildungszweckes willen in engste Gemeinschaft gebracht werden müssen. Denn zusammen genommen bieten sie reichen Stoff zur Einführung in die Sprachentwicklung, und deren Gesetze kann der Schüler obendrein unter kundiger Führung selbst erarbeiten. Solche Gelegenheit zu schöpferischer Arbeit darf nicht ungenutzt bleiben. Eine planlose Neben- oder Nacheinanderbehandlung des gleichen Problems in den verschiedenen Fächern würde verderbliche Zersplitterung und Verflachung des Interesses bedeuten. Die Gesamtbehandlung muß vielmehr verabredeterweise einem Fach überlassen bleiben, während die anderen hierauf nach ihren Sonderzwecken weiter bauen. Durch die allgemeine Behandlung ist für die Assoziationen des Einzelfachs die günstige „Konstellation“[2]) geschaffen.

Einer wirklich zweckmäßigen Organisierung des Gesamtunterrichts steht das bei uns herrschende scharf ausgebildete Fachlehrersystem im Wege. Je mehr sich aber der Verfasser mit diesen Fragen beschäftigt, um so klarer ist ihm geworden, daß gerade dieses den Unterricht in seinem Gesamtertrag verringert, weil es die Bildungsgüter verzettelt. Es wird wohl allgemein zugestanden, daß die Unterrichtsergebnisse der bayrischen Gymnasien etwas erfreulicher sind. Das kann sich nicht aus dem Schülermaterial erklären, denn das ist in Preußen mindestens gerade so gut, auch nicht aus der Stundenzahl, denn diese war — jetzt ist's ja umgekehrt[3]) — nicht so wesentlich größer, auch nicht aus einer durchgängigen pädagogischen Überlegenheit der Lehrer, wenn auch für deren pädagogische Ausbildung auf der Universität seit Jahr und Tag besser gesorgt war (Professuren für Gymnasialpädagogik, die mit einer für klassische Philologie verbunden zu sein pflegen!) eher schon aus dem geschickter aufgebauten Lehrplan, sondern hauptsächlich aus dem dort noch herrschenden Klassenlehrersystem. Ist der Klassenlehrer in II A, wie es in Bayern meist der Fall ist, der Vertreter des Deutschen, Lateinischen, Griechischen, dann hat er es ohne weiters in der Hand, diese drei Fächer in einer Synthese zu vereinen, zu der vielfach auch noch die Geschichte hinzutritt. In solcher Synthese liegt aber der Erziehungswert des Gymnasiums beschlossen. Denn nur dann ist's eigentlich möglich, die antike Lektüre für den deutschen Unterricht und seine Aufsätze recht nutzbar zu machen, oder allgemein gesprochen, „die griechische Kultur zu benutzen, um dem Deutschtum zur Bewußtheit zu verhelfen“[4]). Bei unserm schroff ausgebildeten Fachlehrersystem kommt es sogar vor, daß Grammatik und Lektüre derselben Sprache in verschiedenen Händen liegen; mit ihm ist aufs engste die Facheifersucht verschwistert. Der Lehrer des Deutschen weiß gar nicht, was im Griechischen betrieben wird, ja wenn

---

[1]) Vgl. übrigens meine demnächst bei Teubner erscheinende griechische Formenlehre auf sprachwissenschaftlicher Grundlage.

[2]) Ziehen, Physiologische Psychologie, S. 318ff.

[3]) Vgl. den Aufsatz des Vf.: Die Verkürzung des Lateinunterrichts in: Vierteljahrsschrift für phil. Päd. 1917/18 S. 288ff.

[4]) A. Fischer in Norrenberg, Die höhere deutsche Schule nach dem Weltkrieg, S. 26.

er's wüßte und benützen möchte, so liefe er Gefahr, die Kreise des Kollegen zu stören. Es ist mir vorgekommen, daß ich die Lektüre des Königs Ödipus habe absetzen müssen, weil im deutschen Unterricht für irgendein Schicksalstragödienthema das Sophoklesstück vorher in der Übersetzung gelesen wurde. Derartige Mißgriffe müßten ein für allemal verhindert werden können. Freilich Vereinbarungen von Fall zu Fall bleiben bestenfalls ein Notbehelf, letzten Endes kann nur die Einheit der Erzieherpersönlichkeit befriedigenden Wandel schaffen, denn langfristige Bindungen durch ins Einzelne gehende Lehrpläne, von denen unten die Rede sein wird, bedeuten doch wieder in gewisser Beziehung eine Beeinträchtigung der Lehrfreiheit. Mit Recht erhebt deshalb die moderne Pädagogik immer wieder den Ruf nach Erzieherpersönlichkeiten. Nur der Mensch, nicht die Methode ist und wirkt lebendig. Darauf beruht doch eben der nicht wegzuleugnende erzieherische Erfolg der Scharrelman, Lietz und letzten Endes auch Wynecken, daß sie sich als Menschen und nicht als Wissenschaftler geben.

Man mag sonst über die Definition des Ich als „Summe der Bewußtseinsinhalte" denken, wie man will, für die pädagogische Betrachtung ist sie fruchtbar. Wenn das Ziel der Erziehung die Heranbildung eines harmonischen Menschen, der zu selbständiger Teilnahme an dem staatlichen und kulturellen Leben befähigt ist, besteht, so wird es am besten erreicht, wenn die einzelnen Bewußtseinsinhalte, die die Schule an ihre Zöglinge heranbringt, mit breiten Assoziationsflächen ineinander greifen und so zu einem einheitlichen Gebilde verschmelzen, nicht aber in einzelne Felder, die durch schmale Assoziationsstreifen verbunden sind, zerfallen. Darin liegt ja auch gerade der Wert der humanistischen Bildung, daß sie auf die Erziehung des Vollmenschen ausgeht, nicht aber eine Vorbereitungsanstalt für bestimmte Berufe sein will, wie es die Oberrealschule tut. Aber die Aufteiltung des Unterrichts nach Fächern zerfasert die Einheit des humanistischen Bildungswillens, der sich auf allen Gebieten — auch in der Mathematik und Physik! — auswirken müßte, in Kleinbetriebe philologischer Einzelwissenschaften. Diese philologische Ausartung des Unterrichts aber macht ihn lebensfremd und liefert dem Gegner die schärfsten Waffen. Ich führe an anderer Stelle aus, wie die Reifeprüfungen durchaus den Eindruck erwecken, daß das humanistische Gymnasium nur Einzelkenntnisse aus Sprache, Literatur usw. vermittle, nicht aber imstande sei aus diesen einzelnen durch die analytische Tätigkeit der Wissenschaft gewonnenen und übermittelten Tatsachen durch schöpferische Synthese das Weltbild antiken Menschentums erwachsen zu lassen, ein Vorwurf, der übrigens in womöglich noch stärkerem Maße auf die Universitäten wirklich zutrifft. Die Gymnasialbildung ist heute einem Bündel von Stäben aus verschiedenem Stoff vergleichbar, die durch das Band der Schule zufällig verbunden sind, wächst nun der Mensch aus der Schule hinaus, wird so das haltende Band abgestreift, dann fallen die Stäbe auseinander und werden leichtlich zerknickt. Sie sollte sein gleich einem Baum, der aus der Erde mannigfachen Elementen, aus dem Wasser der Wolken und aus der Luft seine Säfte saugend, auch wenn die Schulzeit verstrichen, um den alten

Kern immer neue Ringe wachsen läßt. Dann ist die Erziehung vollendet, wenn sie im Leben draußen bestehen bleibt.

Wie sich das erreichen läßt, ist bereits in der Kritik angedeutet. Schon jetzt wird, wenigstens von den Methodikern[1]) gefordert, daß derselbe Lehrer, der mit dem lateinischen Anfangsunterricht betraut ist, auch das Deutsche vertritt und ebenso im III B Latein und Griechisch in denselben Händen liegt, in beiden Fällen soll der verbundene Unterricht mindestens zwei Jahre in denselben Händen bleiben. Schon der Umstand, daß eine Überlastung der Schüler vermieden wird, wenn der Lehrer seine Aufgaben auf zwei Fächer einspielt, empfiehlt eine solche Anordnung. Im Gegenteil dazu haben die Direktoren vielfach eine Abneigung dagegen, zwei Hauptfächer in eine Hand zu legen, so kommt es vor, daß der lateinische und griechische Unterricht in den beiden Tertien übers Kreuz verteilt wird. Grundsätzlich ist aber zu fordern, daß möglichst viele Fächer in einer Klasse in der Hand eines Lehrers, der dann mit Fug Ordinarius heißt, vereinigt werden. Dazu muß diesem gegenüber den Gefachen des Stundenplans eine gewisse Freiheit eingeräumt werden, daß er z. B. in einer Woche lateinische Stunden häufe, in einer anderen deutsche oder griechische, wie es das Bedürfnis des Unterrichts erheischt; selbstverständlich mag er auch ab und an den Unterricht verschiedener Fächer miteinander verquicken. Solche Freiheit haben sich die Landerziehungsheime längst genommen und fahren nicht schlecht dabei. Allerdings müßte der Ordinarius seine Maßnahmen schriftlich dem Direktor oder der Fachkonferenz gegenüber begründen, damit nicht Sonderliebhabereien über Gebühr den Gang des Unterrichtes beeinflussen. Liegen nun große Unterrichtskomplexe in einer Hand, so wird der Lehrer einerseits rein triebmäßig die Häufung gleichförmiger Lektüre in den Parallelfächern meiden, weil sie ihm selbst zum Ekel werden würde, und er so die Unlust der Klasse viel besser würdigen kann, anderseits wird er ganz von selbst seinen Unterricht als eine Einheit auffassen und so das Spezialistentum vermeiden und überwinden. Er hat die Möglichkeit, Assoziationsketten in vielfachen Windungen durch die verschiedenen Fächer zu schlingen. Nicht nur die Stoffauswahl sondern erst recht die Darbietung gestaltet sich harmonischer. Dazu lernt der Lehrer seine Klasse, und diese ihn allseitiger kennen, hinter dem erziehenden Menschen tritt der Spezialist, hinter dem Pädagogen der Didaktiker zurück[2]).

[1]) Z. B. Dettweiler S. 21.

[2]) Nicht bedeutungslos scheint mir dabei auch die Möglichkeit zu sein die Begünstigung nicht gewollter Assoziationen durch die von anderen, namentlich dem jeweils unmittelbar vorausgehenden, Fächern geschaffenen Konstellation zu vermeiden. Solche Begünstigung nicht gewollter Assoziationen durch Konstellation liegt vor, wenn nach einer Stunde französischen Anfangsunterrichtes im Lat. *toujours*, oder nach einer griechischen in IIIB *fugomes* statt *fugimus* geschrieben wird. Die Gesetzmäßigkeit dieser Erscheinung wird dem Lehrer, der den ganzen Unterricht überschaut, viel eindringlicher sein, als dem Vertreter eines Faches, und er wird stets durch eine stark Assoziationen bildende Übung, etwa Vokabelabfragen, zu Beginn der neuen Stunde eine Umschaltung der Bewußtslage hervorrufen. Dieses Mittel verschlägt natürlich nichts, wenn die falschen Assoziationen nicht durch Konstellation sondern festere Einführung an sich hervorgerufen sind, wenn z. B. Oberlyzealistinnen statt *libenter venit: amavit venire* übersetzen.

Die ideale Organisation des Lehrplans innerhalb eines Jahrgangs wäre mithin die Vereinigung aller Fächer mit Ausnahme der jetzt aus dem Rahmen der anderen Fächer herausfallenden Mathematik[1]) in einer Hand. Freilich ist das bei dem Umfang unserer Wissenschaften heute ein unerfüllbarer Wunsch. Deshalb müßte an Stelle der empirischen Einheit der Erzieherpersönlichkeit die ideale Einheit des Erzieherwillens, die sich in der Klassenkonferenz darstellt, treten. Denn auch noch so sorgsam ausgearbeitete Sonderlehrpläne bleiben nur ein Fetzen Papier. Wenn durch gelegentliches gegenseitiges Hospitieren die Kollegen über die Lehrweise des anderen unterrichtet sind und durch nicht zu knappe Eintragungen im Klassenbuch über den Fortschritt im Pensum auf dem Laufenden bleiben, dann werden die Vertreter der Einheit des Erzieherwillens auch die Einheit der Bildung zur Erscheinung bringen. Die Töne der Einzelfächer werden sich zum Akkord des Gesamtunterrichtes vereinen.

Aber mit dieser Organisation in die Quere ist es nicht getan, zu ihr muß, wie oben gesagt, noch die Organisation durch die Länge der ganzen Schulzeit eines Jahrgangs hindurchkommen. Zunächst erscheint es auch hier zur Vermeidung von Arbeitsverlust wünschenswert, daß ein Lehrer mehrere Jahre den Unterricht weiterführt. In der Mathematik pflegt ja schon jetzt ein Wechsel des Lehrers nach Möglichkeit vermieden zu werden, so daß eine straffe Durchführung des einmal gewählten Lehrplans ermöglicht und Arbeitsvergeudung vermieden wird. Die Erfolge sind durchaus günstig! Aber in den humanistischen Fächern ist es erwünscht, daß auf die Schüler nacheinander das Ethos verschiedener Erziehercharaktere wirkt, deshalb ist es untunlich, daß derselbe Lehrer eine Klasse von VI. bis I. führe, zumal wenn er nicht reiner Fachlehrer ist, und das haben wir doch gerade als wünschenswert bezeichnet. Infolgedessen sind hier geschriebene Organisationshilfen unerläßlich.

Von grundsätzlicher Wichtigkeit ist dabei auch eine Vereinbarung über manche Äußerlichkeiten. Dahin gehört u. a. eine einheitliche grammatische Terminologie. Wie unsere Technik zwecks Arbeitsersparnis nach Normalisierung ihrer Arbeitsmaschinen und Grunderzeugnisse trachtet, so müssen auch unsere Lehrbücher normalisiert werden. Da fehlt's jetzt, trotz der Mahnung unserer Lehrpläne[2]), sehr. Während z. B. die lateinische Grammatik mit den Termini Akk. usw. Objekt arbeitet, benutzt die französische gern die Ausdrücke näheres und entfernteres, direktes und indirektes Objekt. Wiederum reden manche deutsche Grammatiken von einem Präpositional oder Verhältnisobjekt[3]), das der lateinischen Grammatik fremd ist. Dieser

---

[1]) Es wäre die Frage, ob nicht auch diese bei andersartigem Aufbau sich dem Kreis der humanistischen Fächer anpassen ließe. Vgl. Hollmann, Die Volkshochschule, 2. Aufl. Berlin 1919, S. 112.

[2]) Meth. Bem. für das Griech. 1.

[3]) Z. B. von Sanden, Deutsche Sprachlehre, 11. Aufl. S. 15, desgl. Berendes Anleitung zum Konstruieren (Paderborn 1912), vgl. Prigge, Deutsche Satz- und Formenlehre, Ausg. B. 27—29. Aufl. S. 96.

Wechsel in der Terminologie verursacht viele Verwirrung und nicht zu unterschätzenden Arbeitsverlust. Hier ist auch die Forderung nach einem einheitlichen Schema für das Konstruieren zu erheben, mag man nun mit Fr. Hoffmann das meines Erachtens bessere analytische Verfahren[1]) einschlagen, oder bei dem alten synthetischen bleiben; in letzterem Fall muß aber streng Prädikat und Verbum finitum auseinander gehalten werden. So sehr der Verfasser für die Freiheit des Schulbuchs eintritt, so sehr wünscht er das Erscheinen eines Sprachwerks für alle Idiome unter denselben leitenden Gesichtspunkten. Auch eine amtliche Verlautbarung über eine maßgebende Terminologie wäre wünschenswert. Aber das sind mehr Fragen des Handwerks. Normalisierung ist noch nicht Organisation.

Bei der Aufstellung des Lehrplans für das Einzelfach ist auch auf das Ziel des Gesamtunterrichts gebührend Rücksicht zu nehmen, denn die betreffende Wissenschaft wird doch nicht um ihrer selbst willen betrieben. Das muß sich dann auch in der Methodik geltend machen, die jetzt allzusehr auf den Vorteil des Einzelfaches ausgeht. Aber ebenso scharf ist auch das gesteckte Sonderlehrziel ins Auge zu fassen und ohne Umschweife zu erstreben. Deshalb wird man, trotz aller Rücksicht auf die Freiheit des einzelnen Lehrers, auch auf bestimmte Grunsdätze in der Erklärung abkommen. Ich greife als Beispiel die Tempuslehre heraus. Es ist zweckwidrig, wenn in der Tertia die lateinische Tempuslehre aus praktischen Gründen einfach als Beschreibung des Tatbestandes gegeben und eingeübt worden ist, in Sekunda nun bei der Wiederholung Zeitstufe und Aktionsart zu unterscheiden. Bei der Masse der Schüler wird man nur Verwirrung anrichten. Auch diese Betrachtungsweise kann ja später im griechischen Unterricht zu ihrem Recht kommen. Eine Vereinbarung erscheint mir um so wichtiger als vielfach die Neigung besteht, gegen die Grammatik in der Darbietung entweder stillschweigend oder ausdrücklich durch Diktat der Regeln in anderer Fassung zu polemisieren, bei Lehrerwechsel, der doch nicht ausbleiben kann, weiß dann der Schüler gar nicht mehr, woran er sich halten soll. Über solche Fragen muß sich die Fachkonferenz einigen und unter Umständen die Einführung einer neuen Grammatik beantragen. Bücher, wie die lateinische Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns lateinischen Übungsbüchern, Ausgabe A und B, müßten nach Waldecks vernichtender Kritik eigentlich seit Jahr und Tag verschwunden sein[2]).

Die Freiheit des Lehrers in der Wahl der Lektüre muß ferner ebenfalls ihre Grenzen in der Geschlossenheit der Gesamtlektüre finden. Ich meine, etwa in III B müßte in einer Konferenz der Lektüreplan in allen Sprachen für den betreffenden Jahrgang auf die ganze Schulzeit in groben Umrissen festgelegt werden, wobei darauf Rücksicht zu nehmen wäre, daß einerseits die gelesenen Schriftwerke aus verschiedenen Literaturen sich ergänzten und anderseits jede einzelne von ihnen in ihren bemerkenswertesten Erschei-

[1]) Fr. Hoffmann, Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage, Leipzig 1914, S. 158ff.

[2]) Waldeck: Prakt. Anl. zum U. in der lat. Gram. 3. A. Halle 1911, S. 148ff.

nungen zur Geltung käme. Für die antiken Sprachen könnte man zwei verschiedene Wege einschlagen, indem man entweder im wesentlichen eine Kulturprovinz gründlich behandelte und von ihr aus das Gesamtbild der Antike zu zeichnen versuchte, oder indem man die ganze Lektüre chrestomathieartig aus kleineren Proben aller Gebiete zuschnitte.

Aber wie man auch den Gang der Lektüre wählen mag, stets wird festzustellen sein, daß die vermittelten Ausschnitte zu klein sind, als daß sie ohne weiteres zu einem Gesamtbild zusammenschössen. Um das erstrebte Ziel zu erreichen, gilt es noch andere Mittel heranzuziehen. Am nächsten liegt die Ergänzung der Originallektüre durch den Gebrauch von Übersetzungen. Aber dieser Weg ist zu zeitraubend, um oft beschritten zu werden. Die so dringend nötige Einführung in die antike Kunst läßt sich zudem auch auf diesem Wege nicht erreichen, wie überhaupt das Zuständliche im Altertum schriftstellerisch kaum zusammenhängende Darstellung gefunden hat. Und doch können wir auf die Übermittlung solcher Kenntnisse nicht verzichten, nur das Auswendiglernen von Kompendien ist unwürdig! Jetzt freilich beschränkt sich die Behandlung selbst der antiken Plastik auf die wenigen Stunden, die gelegentlich herausgespart werden. Nur Bayern kennt die Einrichtung der archäologischen Kurse, ohne daß sie an den Katalog, der vierte Verrine heißt, angehängt werden. Die Beschränkung der alten Geschichte durch den neuen Lehrplan wird auch die Kunst der Alten noch spärlicher behandeln lassen. Ebenso pflegt aber auch die Kenntnis der hochentwickelten antiken Technik und der darauf beruhenden Blüte des Kunstgewerbes meist unter den Gymnasiasten zu fehlen, von anderem ganz zu schweigen.

Zur Ausfüllung dieser klaffenden Lücken wird man schicklich die sogenannten freien Vorträge der Schüler in etwas anderer Gestaltung heranziehen können. Jetzt wird im deutschen Unterricht der Zeitersparnis wegen häufig auf ihr Halten verzichtet. Und in der Tat bedeuten sie für diesen keine geringe Belastung, zumal die Themata naturgemäß aus Gebieten entnommen sind, die dem Gang des Unterrichts fern liegen, so daß nur die rednerische Form einschlägig ist. Aber auch für die Vertiefung der Erkenntnis in dem Fach, dem sie entnommen sind, kommen sie bei dem Fehlen jeglicher Organisation kaum in Betracht, es sei denn, daß der deutsche Lehrer auch andere Fächer vertritt, wie es grundsätzlich in allen Fächern zu fordern ist. Würde aber nach eben dieser Forderung ein Lehrer mit mehreren Fächern, etwa Deutsch, Griechisch und Geschichte betraut, so könnte er mit gutem Gewissen je nach dem behandelten Thema die Vorträge auch dem Griechischen oder der Geschichte zuweisen, so daß sich die Belastung der Zeit auf drei Fächer verteilte, würde wenigstens durch regelmäßige Sitzungen der Klassenkonferenz der Gesamtunterricht vereinheitlicht, so könnten diese Vorträge immerhin in weiterem Umfang nutzbar gemacht werden als jetzt. Für die klassischen Sprachen handelt es sich, wie bereits angedeutet, vornehmlich um kunst- und literaturgeschichtliche, dazu antiquarische Belehrung. Den Stoff zu solchen Vorträgen finden die Schüler reichlich in Sammlungen wie: Aus Natur und Geisteswelt (Teubner), Wissenschaft und Bildung (Quelle & Meyer),

Gymnasialbibliothek (Bertelsmann), Quellenbücher (Voigtländer). Selbstverständlich müßten diese Vorträge in den Gang des Unterrichts eingepaßt werden. Zu einer wirklichen Anschauung vom Altertum gehören nun einmal bestimmte der oben genannten Kenntnisse; Sache des auszuarbeitenden Lehrplans ist es, das wichtige und unerläßliche von dem minder bedeutsamen zu sondern und dementsprechend die Aufnahme in den Kanon stufenmäßig zu bestimmen. Das Wichtigste muß dann auch dauernd eingeprägt und immer wieder, auch im Abiturium, als unerläßlich vorausgesetzt werden. So muß der Schüler eine immer begründetere und umfassendere Kenntnis des antiken Schrifttums usw. erhalten. Nebenbei sei noch bemerkt, daß die staatsbürgerliche Bildung tatsächlich sehr gut mit dem lateinischen und griechischen Unterricht verbunden werden kann, ja eine solche Verbindung erzielt sogar eine wesentlich kernhaftere Erkenntnis als eine einfache Darbietung der bei uns bestehenden Verhältnisse, aber es muß eben dafür gesorgt sein, daß auch die staatlichen Verhältnisse der Antike, als deren Gegenbild die der Gegenwart herausgearbeitet werden, in einem Zusammenhang und der nötigen Vollständigkeit behandelt werden.

Es würde viel zu weit führen, die Einzelheiten meiner Vorschläge näher auszumalen. Die Verbindungsfäden nützlicher Assoziationen lassen sich allenthalben ziehen, z. B. zwischen der Behandlung eines Sophokleschors und dem Gesangsunterricht, auch das Turnen kann für die Marschlieder bedeutsam werden, zwischen dem Religionsunterricht und der Platolektüre, zwischen Horaz und dem neuesten Expressionismus. Selbstverständlich gilt auch hier das Wort *ne quid nimis*. Nie dürfen die Lehrpläne für den Lehrer eine Fessel werden, denn dann stirbt der Erfolg.

Wird auf die angedeutete Weise der Unterricht auf dem Gymnasium zur Einheit zusammengefaßt, dann braucht man um seine Zukunft keine Sorgen zu haben, denn dann wird sich der in ihm ruhende Bildungswert so deutlich zeigen, daß kein Verständiger ihn leugnen kann. Wir wollen Menschen erziehen nicht Philologen, und wenn wir das tun, wird niemand uns schelten.

Freilich wird manchem dünken, meine Vorschläge ließen sich so leicht nicht in die Wirklichkeit umsetzen, bedeuten sie doch streng durchgeführt einen Bruch mit dem herrschenden Fachlehrersystem. Für die Praxis ist aber der Unterschied so groß nicht. Denn schon jetzt gibt der klassische Philologe ohne weiteres Deutsch bis II B und ebenso Geschichte, Erdkunde und zuweilen Religion. Bekommt er nun seinen Unterricht mehr in einer Klasse zusammengelegt, so würden wir eben die Systemänderung schon haben. Auch für die oberen Klassen ließe sich vielfach die wünschenswerte Vereinheitlichung schaffen, nur dürfte dann unter keinen Umständen das Privileg der ältesten Kollegen auf den Unterricht in den Primen irgendwo bestehen bleiben.

Um zusammenzufassen: Bei der gefährdeten Lage des humanistischen Gymnasiums gilt es möglichst rasch Maßnahmen zu ergreifen, die seine Lehrerfolge derart zu steigern vermögen, daß ihr Wert allgemein anerkannt werden

muß. Diese Maßnahmen müssen einfach sein, denn zu weitschichtigen Experimenten werden die Gegner dem Gymnasium keine Zeit lassen, und sie dürfen nichts kosten. Mein Vorschlag wird dem gerecht und scheint mir anderseits sichere Gewähr für den Erfolg zu bieten. Selbst bei etwaigen Beschränkungen des klassischen Unterrichts wird er fruchtbares Arbeiten ermöglichen. Er verlangt ja nichts anderes als Einheitlichkeit des gesamten Unterrichts; in den Gymnasien früherer Zeiten war sie zu finden, weil überhaupt die Bildung auf den antiken Autoren beruhte, weil schon die Form, in der sie geboten werden mußte, antik war. Denken wir daran, daß der Vater des Modernen Gymnasiums selbst, Gesner, in seiner *Isagoge in eruditionem universalem* gegen den alleinigen Betrieb der M ttersprache letzten Endes nur anzuführen wußte: „*Videat modo aliquis in bibliotheca nostra, quanta ibi vis sit librorum Latinorum, et quanti thesauri Latina lingua custodiantur. Invenies XX libros Latinos pro uno Gallico, et C forte, pro uno Germanico, ex quibus hauserunt, qui putantur reliquis politiores.*“[1])

Berlin-Lichterfelde. Ernst Lotz.

Inwieweit hat Mittellateinisch im Gymnasialunterricht seine Berechtigung?

In der letzten Zeit mehren sich die Stimmen, die im Gymnasialunterricht für das Mittellatein Platz verlangen. Wortführer sind Literaten (wie Hofmiller in den Süddeutschen Monatsheften, Mai 1917) und Hochschullehrer (wie Traube, Paul v. Winterfeld, Konrad Burdach, Paul Lehmann, Voßler). Da mag es denn allmählich Zeit werden, daß auch der praktische Schulmann zu der angeregten Frage Stellung nimmt, vor allem über ihr Verhältnis zu der Gesamtaufgabe des Gymnasiums, über das Maß des Erreichbaren, über die praktische Ausgestaltung der nahe beieinander wohnenden Gedanken. In der ausgesprochenen Absicht, durch die Erfahrung in das Problem näher einzudringen, habe ich daher im Laufe des Wintersemesters 1919/20 am Frankfurter Lessinggymnasium mit den Unterprimanern Einhards vita Caroli Magni gelesen. Diese Lektüre empfiehlt sich, weil Einhard stark von Sueton abhängig und daher der Übergang von den klassischen Werken des Altertums nicht gerade unvermittelt und schroff ist. Dazu ist das Werkchen für die Historiker der folgenden Jahrhunderte nach Sprache und Behandlung des Stoffes vorbildlich geworden. Zu diesen formalen Vorzügen kommt ausschlaggebend der nationale Gehalt, der sich um eine der größten germanischen Herrscherpersönlichkeiten gruppiert[2]).

Der Versuch hat mich nicht gereut, vor allem auch deshalb, weil es über Einhard und die Geschichtschreiber hinaus auch an das Mittellatein anderer

---

[1]) l. c. S. 114.

[2]) Benutzt wurde die Ausgabe von Alfred Holder (Germanischer Bücherschatz von A. H.). Freiburg und Tübingen 1882 (bei Mohr). Vergriffen war das Bändchen aus den Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum ex monumentis Germaniae historicis separatim editi. Hannover und Leipzig (bei Hase) 1911.

Kulturgebiete heranführte und weitere Ausblicke eröffnete. Das innere Interesse nahm immer mehr zu, es schied sich allmählich, was an der Forderung berechtigt, was unberechtigt ist, ihre Durchführbarkeit erschien in bestimmten Grenzen nicht ausgeschlossen. Denn herangetreten an das Problem war ich mit der grundsätzlichen Stellungnahme: wir wissen, was wir an den römischen Klassikern haben, die Ziele des lateinischen Unterrichts sind einheitlich und geschlossen, die zur Verfügung stehende Zeit ist knapp und beschränkt.

In der Internationalen Wochenschrift (August 1919) hat Karl Voßler sich über die neue Forderung so ausgesprochen: „Es klafft im Bildungsplan unsrer Gymnasien zwischen dem antiken und modernen Geist eine riesenhafte Lücke, die durch Staaten- und Kriegsgeschichte und durch einige mittelhochdeutsche und neusprachliche Lektüre notdürftig und eilfertig überbrückt wird." Daher fordert Voßler mit Burdach[1]), der griechische und lateinische Unterricht solle die lediglich rückwärts gewandte Betrachtungsweise endlich abstreifen, „bei der die Antike immer nur in sich selbst gespiegelt wird, während ihre fortzeugende Wirkung und Umbildung ins Mittelalterliche und Moderne zu kurz kommt". Voßler weist weiter darauf hin, „wie tief die Nationalliteratur der Deutschen, der Franzosen, der Italiener in dem gemeinsamen Nährboden des mittellateinischen Schrifttums und Bildungswesens verwurzelt sind". Man wird diese Gesichtspunkte gelten lassen müssen, und damit erhält dann der Versuch, durch die schulmäßige Lesung der Einhardschen Schrift näher an und in die Sache vorzudringen, auch die innere Berechtigung.

Ich habe auf die 33 Kapitel etwa 18 Stunden verwendet. Die Lektüre ist leicht und bedarf kaum der Präparation. Der Satzbau ist im ganzen einfach oder doch übersichtlich; auch die Mammutkonstruktion im Kapitel 15 beweist nichts dagegen. Unterschiede zwischen dem Latein der üblichen Schulschriftsteller und dem imitierten Suetonlatein machten sich fast ausschließlich in lexikalischer Hinsicht bemerkbar; der Kuriosität halber mag erwähnt sein, daß uns gleich im ersten Kapitel das Adjektiv modernus begegnet, das sich zu modo (eben erst) verhält, wie hodiernus zu hodie und das uns doch so unlateinisch anmutet. Manche Vokabeln stehen nicht in den Schulwörterbüchern und müssen vom Lehrer angegeben werden. Das Verständnis macht, vielleicht von der Einleitung abgesehen, keine Schwierigkeiten. Das liegt zum guten Teile daran, daß der Inhalt durchweg den Schülern bekannt und geläufig ist; damit hängt dann wieder zusammen, daß die geistige Arbeit geringer ist, als wenn durch das Übersetzen Neuland entdeckt wird. Vergleichen wir Einhards Schrift einem durch den nationalen Gegenstand wertvollen und uns wohlvertrauten Gemälde, dessen ganze Fläche übertüncht ist, wie das in der Geschichte der Kunst wohl vorkommt, so bedeutet das Übersetzen lediglich ein Entfernen dieser Tünche, eine Arbeit, die zwar in einem gewissen technischen Können beruht, aber im ganzen doch eine mechanische

[1]) Deutsche Renaissance. Betrachtungen über unsere künftige Bildung. Berlin, Mittler und Sohn, 1916 (Deutsche Abende. Vierter Vortrag).

und handwerksmäßige Arbeit bleibt. So verstehen wir, daß man schnell lesen kann, ja, man muß es, wenn sich nicht Langweile einstellen soll, vor der auch die Freude am nationalen Inhalt auf die Dauer keineswegs schützt. Alles in allem: eine mehr leichtverdauliche und schmackhafte, als eine nahrhafte und kräftige Kost; die Zähne haben zu wenig zu tun, man wird sie leicht überdrüssig. Diese Gefahr wird auch nicht dadurch ausgeglichen, daß die Lektüre, leicht wie sie ist, sich vortrefflich zum Nacherzählen in lateinischer Sprache eignet.

Der Gegensatz zu den klassischen Schriftstellern kommt vielmehr immer mehr zum Bewußtsein, so daß die Schrift neben und mitten unter diesen bald als ein Fremdkörper erscheint. Und wenn wir tiefer graben, wird der Gegensatz noch offensichtlicher und greifbarer; denn er ist tiefgehend, fast grundsätzlich. Das Werkchen widerspricht der ganzen Wertschätzung und Würdigung der Sprache, aus der allein die höhere Schule die Berechtigung herleiten darf, alte und moderne Sprachen zu Eckpfeilern ihres ganzen Aufbaus zu machen. Wir wissen, die Sprache ist weder Kern noch Schale, sondern beides mit einem Male; wir wissen, es ist der Geist, der sich den Körper baut; wir wissen, Inhalt und Form gehören organisch zusammen. Das ist bei Einhard nicht der Fall. Mag auch der Gebrauch der lateinischen Sprache sich noch so selbstverständlich aus der Kultur der Zeit ergeben, für unser modernes sprachliches Empfinden klafft da ein tiefer Spalt zwischen Inhalt und Form. Es ist für unsern Geschmack ein Unding, daß wir hinter der fremdländischen Hülle wohlbekannte nationale Personen und Dinge entdecken, wo wir römische Anschauungen und römische Verhältnisse kennen zu lernen erwarteten. Dieser Dualismus zwischen Inhalt und Form ergibt eine Zwitterbildung, bei der wir weder des Inhalts noch der Form froh werden, und er steht in fundamentalem Gegensatz zu den Schriftstellern, die man gerade deshalb die klassischen nennt, weil bei ihnen das Innere in dem Äußeren den ihm wie selbstverständlich zukommenden Ausdruck gefunden hat.

Neben diesem mehr formalen und zugleich mehr als formalen Gegensatz zwischen Einhard und den römischen Schriftstellern macht sich der inhaltliche Unterschied zwischen den Kulturwelten geltend, ein Unterschied, der durch die gemeinsame Tünche der lateinischen Sprache zwar überkleistert, aber keineswegs weggewischt ist. Die mittelalterliche Schrift ist losgelöst vom Römertum und damit von den letzten Wurzeln, aus denen der Lateinunterricht am Gymnasium seine Kraft saugt. Gewiß, wir beschäftigen uns mit Latein auch um des Lateins, um der Sprache selbst willen, und die ganze Entwicklung des Faches hat gezeigt, welche formal bildenden Kräfte da latent waren, Kräfte, wie sie wohl keine zweite Sprache in sich birgt. Und doch dürfen wir darüber nicht übersehen, daß diese Seite des Unterrichts etwas Sekundäres ist, wie schon die Geschichte eben dieses Unterrichts zeigt. Das Primäre bleibt und muß bleiben, daß in dieser Sprache die römischen Klassiker geschrieben haben, die kraft ihres inneren Wertes in der europäischen Kulturgeschichte ihre „fortzeugende Wirkung" bewiesen haben. Das hat Zielinski in seinem trefflichen Büchelchen „Cicero im Wandel der

Jahrhunderte" an einem typischen Beispiel gezeigt. Cicero vertritt uns hier das römische Schrifttum überhaupt, und es ist bezeichnenderweise nicht die Rede von den Wirkungen und der Bedeutung der lateinischen Sprache, sondern der in dieser Sprache niedergelegten unvergänglichen Kulturwerte des römischen Altertums. Es könnte für den Untergrund und den ganzen Aufbau des Gymnasiums gefährlich, vielleicht verhängnisvoll werden, wenn diese reinliche Scheidung verkannt oder auch nur verschoben würde: das Gymnasium verlöre an seiner inneren Geschlossenheit und damit den besten Teil seiner Stoßkraft.

Verstehen wir uns aber recht; es handelt sich hier zunächst nur um den Lateinunterricht, den es gilt einheitlich zu erhalten. Ob Einhard vielleicht in Deutsch oder Geschichte Platz finden kann, ist damit noch gar nicht gestreift und ist überhaupt hier noch nicht spruchreif. Und weiterhin: es handelt sich hier nur um das auf dem Römertum aufgebaute Gymnasium. Ganz anders liegen die Sachen schon beim Realgymnasium, bei dem die Rücksicht auf das Römertum zurücktreten darf und dem die Entwicklung näher liegen mag als die Quellen. Das gilt noch in höherem Grade von der Oberrealschule, die die lateinische Sprache aus praktischen Bedürfnissen heraus betreibt. Wenn hier Einhard dem lateinischen Anfangsunterricht zugrunde gelegt würde, so wüßte ich kaum, was dagegen einzuwenden wäre. Auch in den Anfängerkursen an der Universität scheint er in gleicher Weise am Platze zu sein.

Es ist unverkennbar: Einhard, neben die römischen Klassiker gestellt, ergibt ein Gespann, das nicht an demselben Strange zieht. Nicht zum Schaden für die Klassiker. Denn durch den Zwiespalt wird es den Schülern selbst augenfällig zum Bewußtsein gebracht, worin deren bleibender Wert besteht — so etwa, wie die Ausnahme die Hauptregel erst ins rechte Licht stellt.

Das ist nun freilich ein Vorzug, an dem Einhards Schrift selbst wenig Verdienst hat. Wohl aber dürfen wir es diesem als Verdienst anrechnen, daß der Lehrer nach mancher Richtung wissenschaftlich gefördert wird: der Altphilologe durch die Beziehungen zu Sueton, der Historiker, weil er eine Quellenschrift liest, der Germanist durch die darin vorkommenden Personennamen, Monatsnamen, Windbezeichnungen altgermanischer Prägung, die zu sprachlichen Erörterungen einladen. So wird der Fachmann je nach seiner Interessenrichtung den Unterricht beleben und ausgestalten, und doch wird es ihm kaum gelingen, den Gesamteindruck auf seine Schüler zu einem nachhaltigen und tiefgehenden zu machen. Gewiß, sie treten mit gespannter Aufmerksamkeit und hohen Erwartungen an die neue Aufgabe heran — fast als ob sie hier so etwas wie einen praktischen Erfolg ihres Lateinlernens sähen; sie freuen sich, den Nationalhelden gleichsam unmittelbar und persönlich kennen zu lernen. Aber das Interesse erlahmt gar bald, und die Stimmung schlägt fast ins Gegenteil um. Die jungen Leser fühlen sich enttäuscht; sie lernen ja nichts Neues hinzu — weder für ihre Gedankenwelt noch für ihre Tatsachenkenntnis. Was sie da lesen, ist ihnen längst bekannt und ge-

läufig. Der Unterricht bietet ihnen nichts, jedenfalls nicht das, was sie erwartet hatten.

Und das ist dann die nächstliegende Lehre, die ich aus meinem Versuche mit Einhards vita Caroli entnehmen möchte: die in Anspruch genommene Zeit war zu lang. Sie kann bei späteren Versuchen gekürzt werden. Gelesen werden muß die gehaltvolle Einleitung und was im Anschluß daran über die Merovinger und die Hausmeier berichtet wird. Es dürfen zurücktreten die Kapitel 4—15 über Karls des Großen Kriege. Bessere Schüler berichten in lateinischer Sprache über bestimmte, von ihnen präparierte Abschnitte. Die zweite Hälfte (Karl im Frieden) verdient wieder eingehendere Berücksichtigung. Das Schlußkapitel (mit dem Testament des Kaisers) wird nicht gelesen, doch führen die drei dort erwähnten, von Künstlerhand verfertigten Tische, die auf ihren Platten Rom, Konstantinopel, den ganzen Erdkreis darstellen, auf die geographischen und topographischen Vorstellungen des Mittelalters, die mit denen des Altertums aufs engste zusammenhängen, und daß der Lehrer über diese Kulturzusammenhänge das Nötigste sage, ist ganz im Sinne der Gründe, aus denen die Beschäftigung mit dem Mittellatein neuerdings verlangt wird.

Wir besinnen uns auf unsere Aufgabe, die in Einhard nur ihre Grundlage haben sollte. Bevor wir aber über diesen hinausgehen, muß ein Einwand grundsätzlicher Art besprochen werden, der die Lektüre des Einhard betrifft. Es liegt doch nahe dieses einzuwenden: weshalb sollen wir überhaupt die Geschichtschreiber deutscher Vergangenheit in lateinischer Sprache lesen? Eine deutsche Übersetzung wäre doch hier viel eher am Platze. Was sonst von der Minderwertigkeit der Übersetzung gegenüber dem Original vorgebracht wird, hat seine volle, ganze Berechtigung. Nur hier verfängt es nicht. Hier liegt die Sache vielleicht gradezu umgekehrt. Denn eine gute Verdeutschung Einhards, in der also die neue äußere Form dem nationaldeutschen Inhalt entspricht, wird für unser modernes Empfinden zum Original. Und das Gymnasium braucht sich keineswegs zu schämen, deutsche Geschichte nicht auf dem Umwege über die Fremdsprache kennen zu lernen. Ja, wenn es sich um die Römer Cäsar oder Tacitus handelte! Ja, wenn das Gymnasium noch die alte Lateinschule mit ihren vielen Lateinstunden wäre! Heute hat der altphilologische Lehrer recht eigentlich in der Beschränkung sich als Meister zu erweisen: so darf und muß uns auf dem Gebiete unsrer mittelalterlichen deutschen Geschichtschreibung die Sprache des Mittellateins zurücktreten; die Sache selbst kommt auch in der Übersetzung ausreichend zur Geltung.

Ich wüßte nicht, was man dagegen Überzeugendes vorbringen könnte. Andererseits aber ergibt sich, daß die Frage der Beschäftigung mit Mittellatein nur einseitig erledigt worden ist, so lange wir sie nämlich auf die Historiker beschränkten. Und noch in einer anderen Beziehung haben wir das Problem zu eng eingestellt. Wir haben es, durch den äußeren Schein verführt und getäuscht, kurzerhand als eine Frage des lateinischen Unterrichts betrachtet und auf dieser Grundlage bisher die Erörterung aufgebaut. Und doch ist sie nur ein Teil der Gesamtgrundlage. Es handelt sich eben nicht um eine Frage des Lateinunter-

richts, die in dessen Bedürfnissen und Zielen eingebettet wäre, sondern über das Fach hinaus um eine Frage des Gymnasiums als der Schule der Tradition im Kulturleben. Um dieser Tradition willen fordert Mittellatein am Gymnasium Einlaß: darin beruht seine grundsätzliche Berechtigung; an zweiter Stelle steht erst die Frage, wo es innerhalb des gymnasialen Organismus seinen Platz finden soll, und nur inhaltliche Erwägungen entscheiden über die Unterbringung der lateinischen Sprachdenkmäler. Stehen aber in der Tat nicht Sonderziele einer einzelnen Disziplin, sondern eine aus dem Gesamtziel und dem innersten Kerne des historisch gerichteten Gymnasiums erwachsene Frage zur Diskussion, so ergeben sich daraus wichtige Folgerungen, die die bisher unausgeglichenen Gegensätze in einer höheren Synthese zu vereinigen imstande sind.

Auf der also gewonnenen breiteren Grundlage stellen wir für den Lateinunterricht fest, daß in ihm nur diejenigen Schriften grundsätzlich Daseinsberechtigung haben, die mit dem klassischen Altertum mehr als bloß sprachliche Fühlung haben, die lebenskräftig sind und durch ihren Gegenwartswert unser Leben befruchten, die für die Entwicklung der Kultur und ihrer Beziehungen bedeutsam sind. Lediglich „für die Jugend wichtiger und anziehender Lesestoff", den die Zeitschrift für deutschen Unterricht und Deutschkunde aus dem lateinischen Mittelalter uns in Aussicht stellt, genügt wirklich nicht, um deshalb schon grade im Latein eine Stätte zu finden[1]). Also: wir müssen durch die Uniform der gemeinsamen Sprache zu dem differenzierten Inhalt vordringen und je nachdem die mittellateinischen Dokumente diesem oder jenem Fache zuweisen. Gehören sie trotz des fremden Gewandes zur deutschen Literatur, so gehören sie ins Deutsche, sonst je nachdem in Latein, Religion, Geschichte. Voraussetzung ist nur, daß der Fachmann die Quellen seiner Wissenschaft im Original lesen kann und daß das Latein des Schülers ausreicht, wie ja auch der angehende Jurist sein corpus iuris nicht unter Führung eines Lateinlehrers, sondern des Fachmanns liest. Versuchen wir also, einige der wichtigsten Dokumente, nach Fächern geordnet, hier zusammenzufassen, um auf diese Weise zugleich mit unserm Gebiet etwas näher vertraut zu werden.

Für das Lateinische scheint mir nur in Betracht zu kommen der Ruodlieb, und zwar wegen seiner Bedeutung für den Mimus. Denn der Mimus geht tief zurück in das römische wie in das griechische Altertum und betrifft eine Seite des Volkslebens, die am Gymnasium und wohl an jeder höheren Schule etwas zu kurz zu kommen pflegt. Wir erhalten dort wertvolle Ausblicke auf eine lange Entwicklungsreihe bis in unsre Tage hinein. So ist es sowohl in den Zielen des Gymnasiums im allgemeinen wie des Lateinunterrichts im besonderen wohl begründet, wenn die Schüler mit Stücken aus Ruodlieb dem mittelalterlichen Roman, bekannt werden, weiterhin auch mit der Goli-

[1]) Die Ergänzung der „Kanonischen Schullektüre" liegt auf anderem Wege; vgl. Dresdner in „Neues Leben im altsprachlichen Unterricht". Berlin, Weidmann, 1919.

ardenpoesie, zumal mit jenem Archipoeta aus der Zeit Barbarossas, dem verkommenen Genie, das so prachtvolle Verse und Strophen zu bauen versteht und ein stolzer, seines Wertes sich bewußter Geist ist. In der Tat. Die Darlegungen Winterfelds über den Mimus (s. u.) beleuchten ein großes Gebiet griechisch-römischer Kultur, das in seinen Nachwirkungen noch jetzt in der europäischen Gesamtkultur in Erscheinung tritt. Solche geistigen Beziehungen zwischen einst und jetzt bloßzulegen ist recht eigentlich Aufgabe des Gymnasiums, und so mag der lateinische Roman des Mittelalters Anlaß bieten, im Lateinunterricht etwa folgendes zu berichten. Aus den griechischen Jongleuren, die allmählich das burleske Volksdrama zu ihren gauklerischen Darbietungen hinzunahmen, entwickelt sich der berufsmäßige Stand der Mimen. Die volksmäßigen Stücke dringen dann auf das Theater des Dionysos, und am Ende der Antike hat der große Theatermimus im Orient und Occident kulturhistorische Bedeutung. Mimus ist Nachahmung des Lebens, sagt schon Theophrast, der Schüler des Aristoteles. Alle Typen des vielgestaltigen Lebens, den Clown eingeschlossen, sind in diesen Dramen vertreten; der Form nach unterscheiden wir wie bei Shakespeare Prosa, Spruchvers und Kouplet. Von den Kirchenvätern scharf bekämpft ging der Mimus aus der Antike ins Mittelalter. Hier wurden die christlichen Mysterien oft in burleskem Sinne profaniert, hier fand sich der letzte heidnische Widerstand gegen die neue Weltreligion. Konzilien faßten Beschlüsse gegen den Mimus; sie hatten dazu Anlaß, da sich unter den Geistlichen Freunde und Gönner der Mimen fanden. Zu diesen gehörte auch der Verfasser des Ruodlieb; er kennt gründlich die Welt.

Es ist eine lange Entwicklung, die da an uns vorübergezogen ist, und unschwer ließe sie sich über Mysterium und Puppenspiel für jedes europäische Volk bis in unsre Tage fortführen. Für unsern Zweck aber ist das Wichtigste, daß sie im griechisch-römischen Altertum verwurzelt ist. daß wir aus jener Seite des öffentlichen Lebens Mittelalter und Neuzeit verstehen, daß eine solche mehrtausendjährige und darum welthistorische Entwicklung auf einem bestimmten Gebiete übersehen, nicht bloß neue Kenntnis und Erweiterung des Gesichtsfeldes bedeutet, sondern, was mehr ist, Vertiefung der Bildung. So fügen sich also Stücke aus dem Ruodlieb und der Vagantenpoesie ungezwungen in dieselben Ziele, die wir der Beschäftigung mit den römischen Klassikern stecken.

Das sind aber auch die einzigen mittellateinischen Sprachdenkmäler, die grundsätzlich im lateinischen Unterricht des Gymnasiums Heimatrecht beanspruchen können, denn das schließt nicht aus, daß die Praxis sie trotz allem eher dem deutschen Literaturunterricht einfügen wird.

Wir wenden uns zur Geschichte. Für dieses Fach kommen natürlich an erster Stelle die Historiker in Betracht, soweit man nicht vorzieht, sie in der Übersetzung lesen zu lassen. Es liegt nahe, innerhalb dieses Rahmens auch diesen oder jenen Ausschnitt aus dem corpus iuris den Schülern nicht vorzuenthalten, auf das Hofmiller (a. a. O.) als auf „das Römischste der römischen Literatur" hinweist. Wenn wir aber trotz dieser vollgültigen Begründung den Gegenstand nicht dem lateinischen Unterricht zuweisen,

so geschieht dies, weil wir von deutschen Rechtsanschauungen ausgehen und sie durch die römischen klären möchten. Also mag im Geschichtsunterricht die lex Salica auch auf Gajus und Papinian zurückführen, doch können die einschlägigen Kapitel in Tacitus Germania Anlaß geben, wenigstens auf die grundsätzlichen Unterschiede zwischen römischer und germanischer Rechtsauffassung orientierend hinzuweisen: für weitere Kreise der Gebildeten ist das wohl nicht ganz überflüssig.

Daß, wo es sich um mittelalterliche Kulturwerte handelt, auch der Religionsunterricht stark in Frage kommt, ist von vornherein anzunehmen, zumal für den katholischen Religionsunterricht, in dem Affektionswerte bis in die Gegenwart hinein sich auswirken. Von den führenden Männern scheint mir besondere Beachtung zu verdienen Augustinus, der an der Schwelle des Mittelalters steht und schon durch den Titel seiner Schrift de civitate Dei den Abschluß des Altertums und den Anbruch einer neuen Zeit mit neuen Anschauungen sichtbarlich zum Ausdruck bringt. Nicht minder bedeutsam für die ganze Struktur des Mittelalters ist die regula Sancti Benedicti. Burdach ebenso wie Hofmiller wollen wesentlich weitergehen; Burdach bemerkt a. a. O. Seite 90): „Ein unermeßlicher Schatz schöpferischer Sprachkraft und Poesie geht unsrer Jugend verloren." Aus den von ihm befürworteten Stücken greife ich die beiden Sequenzen Stabat mater und Dies irae heraus, in denen das tiefste Empfinden des Mittelalters seinen vollendeten und ergreifenden Ausdruck gefunden hat. Hier ist die Form mit dem Inhalt zu einer Einheit verschmolzen, die internationale Kirchensprache mit dem internationalen Gehalt. Beide Gedichte in Übersetzung kennen zu lernen, heißt die Kunstwerke überhaupt nicht kennen, denn Kunstwerke sind sie, von edler Einfalt und stiller Größe, das eine vergleichbar einer Pietà, das andere einem Jüngsten Gericht. An die beiden reichen selbst Notkers Sequenzen nicht heran, obwohl auch sie höchsten Kunstwert besitzen, aber sie gehören doch eher in die literaturgeschichtliche, weniger in die religiöse Umwelt.

Damit kommen wir endlich zu den mittellateinischen Sprachdenkmälern, die im deutschen Unterricht ihren Platz fordern dürfen, also in Obersekunda neben Nibelungenlied und Walther von der Vogelweide. Das sind Notkers Gedichte und Ekkehards Waltharilied[1]). Kürzer darf die Nonne Hrotswith, die von den Zeitgenossen des Humanisten Konrad Celtis als Sappho und zehnte Muse gepriesen wurde und neuerdings in Winterfeld einen feinfühligen Lobredner gefunden hat. Aber unser Verhältnis zu ihr bleibt doch nur ein literarisches, während Notker und Ekkehard noch heute uns etwas zu sagen haben. Winterfeld erinnert daran, daß die beiden im Gegensatz zu der Niedersächsin Süddeutsche sind, und während die knorrige Art Hrotswiths den Stammescharakter nicht verleugnend an Hebbel gemahnt, eine grade Linie von dem Schwaben Notker auf Mörike und Gottfried Keller führt. Schon die gesta

[1]) Deutsche Dichter des lateinischen Mittelalters. In deutschen Versen von Paul von Winterfeld. München, bei Beck, 1913.

Caroli Magni verraten seine Eigenart. Das Büchlein ist, wie Winterfeld sagt: „Sage und Geschichte in buntem Gemisch, voll Humor und Laune und ehrfürchtiger Liebe, es ist das Bild des großen Kaisers, wie es im Herzen des Volkes lebte, schon umrankt von dem Gespinst der Sage." Nationale Gesinnung und leuchtender Humor dringen bei Notker sieghaft durch das lateinische Gewand, und doch, erst wenn wir die Gedichte in Winterfelds Verdeutschung lesen, scheinen sie völlig die unsern zu sein, so daß wir die lateinische Sprache den zeitgenössischen Lesern des Dichters und den modernen Studierenden der romanischen Philologie neidlos überlassen: es kommt uns überhaupt kaum der Gedanke und der Wunsch, das fremde Original kennen zu lernen; so sehr sind wir im Banne kerndeutscher Personen und kerndeutschen Empfindens.

Trotzdem wäre das Bild von Notkers Persönlichkeit unvollständig, wenn wir nicht auch auf seine Sequenzen ausdrücklich hinweisen. Denn erst diese geben einen Einblick in die Tiefe seines Wesens, aus der sein Humor herausquillt. Winterfeld nennt die Sequenz das Höchste, was das lateinische Mittelalter aus inniger seelischer Bewegung heraus in der Poesie geleistet hat. Er fährt dann fort: „Diese geistlichen Lieder erheben sich zur Höhe alttestamentarischer Lyrik." Die Ostersequenz mag hier Notkers Gestaltungskraft und zugleich Winterfelds Übersetzungskunst veranschaulichen:

Dem aus Grabesnacht
Auferstandenen Heiland huldigt die Natur:
Blum' und Saatgefild
Sind erwacht zu neuem Leben;
Der Vögel Chor
Nach des Winters Rauhreif singt sein Jubellied.
Heller strahlen nun
Mond und Sonne, die des Heilands Tod verstört,
Und in frischem Grün
Preist die Erde den Erstandenen,
Die, als er starb,
Dumpf erbebend ihrem Einsturz nahe schien[1]).

Das liest sich denn nicht wie eine Übersetzung, sondern wie ein selbständiges Gedicht, und kein schlechtes. Worin aber die Eigenart seiner Schönheit beruht, kommt uns zum Bewußtsein, wenn wir den Karfreitagszauber in Wagners Parzival (3. Akt) danebenstellen. Denn die beiden gehören zusammen; das Motiv ist das gleiche. Alle Kreatur merkt, daß da etwas ganz Gewaltiges vor sich geht, und äußert sich je nach ihrer Art dazu. Bei Wagner sind die Beziehungen zwischen Natur und Geschehnis verfeinerter und subjektiver: die Natur fühlt sich entsündigt, sie fühlt sich durch Gottes Liebesopfer rein und heil wie der Mensch, sie feiert ihren Unschuldstag. Der mittelalterliche Mönch philosophiert nicht über das Problem, ihm gelten nicht seine Reflexionen, aber mit seinem Empfinden steht er dem Ereignis näher, er ist naiver, schlichter, objektiver. Mit Schiller zu reden, das eine ist naive,

[1]) „Quae (tellus) tremula...cius morte se casuram minitat", s. Kehrein, Lateinische Sequenzen des Mittelalters. Mainz 1873. S. 80.

das andere sentimentalische Dichtung, aber beide Gedichte stehen jedes in seiner Art auf gleicher Höhe, und von beiden geht ein ähnlicher Zauber aus. dem sich niemand entziehen kann. Daß übrigens Wagner die mittellateinische Sequenz gekannt habe, ist nicht unwahrscheinlich. Der Weg über Wolframs Parzival zu Notkers Sequenzen ist nicht grade weit.

Über Winterfeld haben wir Notker, über der deutschen die lateinische Dichtung fast vergessen. Das ist begreiflich. Indem Winterfeld das Kunstwerk als Kunstwerk wiedergeben will, indem er mit peinlichster Sorgfalt in jedem einzelnen Falle über die Stilfrage sich Rechenschaft gibt, ob er das gleiche Vermaß und den gleichen Strophenbau benutzen oder modernem Empfinden entsprechend andere Ausdrucksformen wählen soll, schafft er ein neues, vollwertiges, auf sich selbst gestelltes, wenn auch durch die neue Form im Stimmungsgehalt doch etwas beeinflußtes Kunstwerk und legt uns damit die Frage vor: sollen wir das lateinische Original um des Lateins willen für die Schule (der gelehrte Standpunkt ist ein anderer) vorziehen oder die deutsche Neuschöpfung, die dem Original entwachsen ohne den Umweg über die Fremdsprache sich unmittelbar an unser Empfinden wendet? Die Frage so stellen heißt sie beantworten. Damit weisen wir aber zugleich dem lateinisch schreibenden Notker grundsätzlich seinen Platz im deutschen Unterricht der Obersekunda zu.

Dasselbe gilt auch von Walther und Hildegund — trotz der Nachahmung Vergils, die das Gedicht dem lateinischen Unterricht zuweisen könnte. Schon durch Scheffels Übersetzung am Schlusse des Ekkerhard ist es weiteren Kreisen unseres Volkes bekannt geworden, und wie verblaßt selbst diese gegenüber der aus dem besten Blute und Geiste der Nation gezeugten Verdeutschung Winterfelds! Man hat ihm aus der Wahl des Stabverses einen Strick gedreht, u. a. auch Hofmiller, und doch wird sich der Wucht dieses Verses und der überragenden Sprachgewalt des Verfassers, die dem echt germanischen Helden den ihm eigenen Ausdruck mitgibt, niemand entziehen können, und wenn sich die Gelehrten darüber nicht einigen, so appellieren wir Schulmänner an die Jugend, nicht als an die höhere Instanz, wohl aber, weil das in dem Stabreim — wie auch bei Jordan — sich äußernde Rhetorische zugleich etwas jugendlich Begeisterndes hat und darum grade auf die Jugend eingestellt ist.

So ist es denn Ekkehard wie Notker ergangen: das Mittelalter haben wir über der Neuzeit vergessen; es scheint sich fast nicht mehr um Latein, sondern um Deutsch zu handeln. Für unsre Aufgabe wird das zum Symptom. Denn es besagt für den Schulmann folgendes: was durch mustergültige Verdeutschungen in unserm Volke zu neuem, fast selbständigen Leben erwacht ist, soll die Schule im ganzen in der neuen Form weiteren Kreisen zu volksmäßigem Besitz vermitteln, anstatt es als Gegenstand nicht angebrachter Gelehrsamkeit in seiner ursprünglichen Gestalt an die Schülergenerationen heranzuführen. Daß damit der Kreis der mittellateinischen Lektüre wesentlich eingeengt wird, mag manchem bedauerlich sein, ergibt sich aber aus sachlichen und schulmäßigen Überlegungen.

Wir haben es versucht, die wichtigeren mittellateinischen Sprachdenkmäler zu sichten und in den einzelnen Unterrichtsfächern unterzubringen, wo sie heimatberechtigt sind. Nun gibt es aber Werke, die den engen Fachrahmen sprengen, die in keinem Unterricht aufgehen, also grade solche Werke, die den besten Kreisen der Gebildeten die Beschäftigung mit dem Mittellatein verständlich und einleuchtend machen. Ich darf daran erinnern, daß kürzlich die Liga für Völkerbund in einer Eingabe an den Minister vorschlug, Hugo Grotius am Gymnasium lesen zu lassen. Hierhin gehören Erasmus und andere Humanisten, hierhin das ganze Schrifttum der Gelehrsamkeit, alle Dokumente zur Weltanschauung und Philosophie und Kulturgeschichte. Vor allem gehört hierhin Dantes Büchlein de eloquentia vulgari[1]) (von der Redekunst in der Landessprache), dessen Besprechung bei Burdach den ersten Anstoß zu diesem ganzen Abschnitt gegeben hat. Burdach nennt es ein Buch von unermeßlicher geschichtlicher Bedeutung; es bedeute die Grundlegung des modernen Widerstandes gegen die Allherrschaft des Latein — ein Buch also, dürfen wir hinzufügen, das nicht in die Peripherie der gymnasialen Interessen und Aufgaben zu setzen ist, sondern mitten in das Zentrum hinein, weil es, die Scheide zweier Kulturepochen markierend, den Blick nach rückwärts und nach vorwärts lenkt. Und für ein solches Werk hat das Gymnasium, das „aus dem natürlichen den historischen Menschen zu machen" sich die Aufgabe stellt, keine Stätte, wo es nicht etwa bloß eine gelegentliche, flüchtige Erwähnung findet, sondern von Rechts und Organisations wegen die ihm zustehende Würdigung findet. Geht man diesem Gedanken aber tieferschürfend nach, so sieht man bald, daß das Gymnasium wie alle Schulen nur Fächer kennt, daß aber das geistige Band fehlt, das unter sich diese verbindet: es fehlt neben der Dezentralisation die Zentralisation, es fehlt die alles überwölbende und die Teile erst zu einer Einheit verknüpfende Kuppel. Ohne Bild gesprochen wird der Gedanke zu der Forderung: die Oberklasse muß auch Oberklasse werden in dem Sinne einer Vermittlungsklasse zwischen Gymnasium und Universität. Die Unterprima schließt ab mit der Reifeprüfung, insofern sie sich mit den einzelnen Fächern und dem präsenten Wissen beschäftigt. Acht Jahre getrennten Aufmarschierens der Fächer sind genug, dann muß neben die Dezentralisation die Zentralisation treten. Die Universität hat für den einzelnen Studierenden längst aufgehört, eine universitas literarum zu sein und ist ihm fast ausschließlich Berufs- und Fachschule geworden; desto mehr hat das Gymnasium in der Oberklasse das Bewußtsein anzubahnen. daß es so etwas wie Ineinandergreifen und Verbundenheit des geistigen Lebens gibt und daß es die Aufgabe des heranwachsenden Geschlechts sein muß, trotz des Elends der Zeitumstände — und grade wegen dieser Zeitumstände — auf der Hochschule über das Brotstudium hinaus weitere und tiefere Interessen zu pflegen. Die Fächer dürfen nicht mehr wie Schubfächer durch Bretter abgeschlossen

[1]) Rec. Lud. Bertalot. Friedrichsdorf bei Frankfurt a. M. 1917 (im Selbstverlag des Herausgebers). 88 S.

sein, sondern müssen sich ergänzend, befruchtend, neue Ausblicke eröffnend näher aneinander herantreten. Wir suchen Zusammenhänge und Querschnitte; wir suchen Horizontalgliederung neben der Vertikalgliederung, wir suchen innere Beziehungen zwischen den Stoffgebieten. Wohl bemerkt, alles dies nicht im Sinne eines überall herumnippenden Dilettantismus, sondern ernster Vertiefung und Wissenschaftlichkeit. Je tiefer wir nämlich graben, desto mehr stoßen wir auf gemeinsamen Boden, je mehr wir über den Zaun sehen, desto mehr weitet sich der Blick, je größer der Ausschnitt aus Natur und Geisteswelt, der zu unserm Gesichtsfeld gehört, desto höher wird der Standpunkt, desto mehr übt sich neben dem wissenschaftlichen der ordnende, künstlerisch gestaltende Sinn.

Diesen Zukunftsbildern entsprechend müßte dann die Oberklasse (O I) ausgestaltet werden, also daß ihr Wesen als Kulturunterricht angesprochen würde, und zweifellos müßten die drei Hauptfächer — Lateinisch, Griechisch und Mathematik-Physik — eine äußere Einbuße, nehmen wir an von je zwei Wochenstunden, erleiden. Aber was da die Schüler an positivem Wissen etwa weniger lernten, würde ausgeglichen durch eine mehr abgerundete feinere Bildung. Denn die ganze Umgestaltung baute sich doch auf den beiden Grund- und Eckpfeilern des Gymnasiums auf — dem humanistischen und dem historischen —, und die gewonnenen Stunden sollten zunächst Verwendung finden für philosophische Propädeutik (Geschichte der Philosophie) und für Kunstgeschichte; es müßten weiterhin zeit- und weltgeschichtliche Kulturzusammenhänge, dahin gehören z. B. auch sprachgeschichtliche Fragen, klargelegt werden, die Literaturgeschichte könnte mitten in den Kulturzusammenhang der Zeit, ganz nach Gervinus, gestaltet werden, auch die nichtdeutsche europäische Literatur müßte in ihren überragenden Werken durch gute Übersetzungen uns näher rücken, wie denn auch durch Musterübersetzungen die Kenntnis der griechischen Dichter, soweit sie im Urtext gelesen waren, eine Erweiterung erführe. Auch der Mathematiker würde nicht zu kurz kommen, er könnte tiefere mathematisch-physikalische Probleme und die Versuche ihrer Lösung lediglich um der Probleme willen vorführen. Hier wird auch, und damit kehren wir zu unserer Aufgabe zurück, Dantes bahnbrechendes Werkchen den ihm gebührenden Platz innehaben — nicht isoliert, sondern hier wird Gelegenheit sein, was in mittellateinischer Sprache geschrieben uns auch heute noch etwas für das innere oder äußere Leben mitzugeben hat, mehr im Zusammenhang auf uns wirken zu lassen und so seinen Gesamteindruck zu erhöhen. Daß uns dann auch die Humanisten am humanistischen Gymnasium wieder etwas mehr werden als bloße Namen, dürfen wir vielleicht deshalb wenigstens als Möglichkeit aussprechen, da sie in einer der geistig angeregtesten Epochen Kulturträger sind. Den Abschluß aber der Oberklasse bildet zur Feststellung nicht des Wissens, sondern der geistigen Reife ein häuslicher Aufsatz größeren Stils aus der Geisteswelt, in die sich die Schüler in dem Jahre eingelebt haben — wie ihn in ähnlicher Weise jetzt einzelne von ihnen an diesem oder jenem Gymnasium, auch am Lessing-Gymnasium

in Frankfurt a. M., jedes Jahr zu machen pflegen. Der Vorschlag erinnert daran, daß am Gymnasium der Freien Stadt Frankfurt — die ganze Reifeprüfung darin bestand — eine umfangreichere lateinische Arbeit anzufertigen. Mehrere Monate vorher wurde das Thema nach Beratung mit dem Fachlehrer gewählt, der auf die einschlägige Fachliteratur hinwies.

Wir fassen zusammen. Die Pfade, die wir gegangen, sind keineswegs schnurgerade, aber doch einheitlich und von organischem Zusammenhang. Wir gingen aus von Einhards vita Caroli Magni, stellten das Schriftchen neben die römischen Klassiker, kamen zu den lateinischen Historikern des deutschen Mittelalters überhaupt, warfen die grundsätzliche Frage auf, ob hier nicht gedruckte Übersetzungen den Originalen vorzuziehen seien, über die Historiker hinaus drangen wir zu den anderen mittellateinischen Sprachdenkmälern vor, durch die gemeinsame Hülle der Sprache hindurch wurden wir uns mehr und mehr des differenzierten Inhalts bewußt, wir gruppierten die Schriften nach diesem Inhalt und wiesen sie den entsprechenden Fächern zu. Weitere Kreise ziehend griffen wir dann über zu Denkmälern, die in kein Fach passen wollten, und kamen so zur Ausgestaltung der Oberklasse am Gymnasium. Unsere Ausführungen gipfelten in dem Satze, daß in dieser Klasse der deutsche Unterricht — der Begriff recht weit gefaßt — eine zentrale Stellung einnehmen und Kulturunterricht sein müsse, in dem dann auch die lateinischen Kulturdokumente des Mittelalters an ihrem Teile den Übergang von der alten zur neuen Zeit zu überbrücken die Aufgabe hätten.

Einstweilen scheinen die Aussichten für unsere Sache nicht eben freundlich zu sein. Hofmiller sagt (a. a. O. S. 350): „Die immer wiederkehrenden Bemühungen um die Hebung dieses lateinischen Hortes unsrer Literatur haben in ihrer Begeisterung etwas Rührendes, aber in ihrer Vergeblichkeit etwas Schmerzliches." Ganz recht, aber um über Erfolg oder Mißerfolg ein objektives Urteil zu gewinnen, wird es klug sein, auch die hemmenden Momente nicht zu übersehen. Zunächst: was wir erstreben, wird immer nur ein Ornament an dem Gymnasium sein, zwar aus dem ganzen Baustil organisch herausgewachsen, aber niemals ein Wesensbestandteil des konstruktiven Aufbaus. Daraus ergibt sich, daß auch die gewünschte Zeit nicht allzu groß sein kann. Weiter: an vielen Schulen werden schon die äußeren Verhältnisse zwingen, sich mit dem Nötigsten zu begnügen, selbst wenn dieLehrer durchweg gewillt sein sollten mitzutun. Dazu schreckt bei vielen Dokumenten nationalen Inhalts die fremde Sprache ab. Endlich, und vor allem: es fehlt uns auch jetzt noch an den nötigsten Hilfsmitteln; es fehlt uns vor allem das Lesebuch, das uns das Material liefert. Und wenn wir es haben werden, ist die Sache noch keineswegs gesichert. Wird das Lesebuch auch von großen, weiten Gesichtspunkte nzusammengestellt sein? Es liegt nahe, auf Wilamowitz' griechisches Lesebuch zu verweisen, in dem fast jedes Lesestück wie eine Leuchte ist, die ein bestimmtes Kulturgebiet auf eine Strecke hin nach vorwärts und rückwärts erhellt[1]).

[1]) Vgl. meine Besprechung in der Monatschrift 1918. S. 191ff.

Wird die mittellateinische Literatur dasselbe leisten können wie die griechische an Mannigfaltigkeit, Originalität und innerer Ausbeute? Das ist unmöglich, wir sehen aber, daß der Verfasser des Lesebuchs ein großes Maß der Verantwortung für die weitere Entwicklung übernimmt. Es wird nicht bloß ein lateinisches, sondern zum guten Teile auch ein deutsches Lesebuch werden müssen.

Indes, das sind Fragen der Zukunft. Was läßt sich schon jetzt tun? Zunächst sollte von jedem Kollegium in einer Konferenz ein Gesamtplan vereinbart werden, damit die Vertreter der in Betracht kommenden Fächer darüber sich verständigen, was gelesen werden kann, welche Hilfsmittel zur Verfügung stehen, welche Stücke lateinisch, welche deutsch gelesen werden sollen. Ferner müßten bis auf weiteres von möglichst vielen Lateinlehren etwa 12—20 Stunden in einer der drei oberen Klassen auf das Lesen eines mittellateinischen Historikers verwendet werden, schon um mit dem Problem in Fühlung zu kommen oder zu bleiben. Drittens, es sind im deutschen Unterricht von Schülern nicht eben lange Vorträge zu halten, die bereits orientieren. Berichte über die Bücher von Winterfeld oder von Burdach oder über Abschnitte aus diesen regen jedenfalls strebsame Schüler an und bedeuten einen geistigen Gewinn, auch wenn die jugendlichen Hörer nur über die Dinge vernehmen, nicht sie selbst kennen lernen. Ergänzend und klärend tritt im lateinischen Unterricht daneben ein Bericht über Zielinskis Schrift von Ciceros Kulturbedeutung im Wandel der Jahrhunderte. Endlich mögen da, wo die Einrichtung der Studientage besteht, auch Aufgaben aus dem Mittellateinischen genommen werden.

Man wird sagen, das ist nicht eben viel. Und doch, es ist ein Anfang, wir kommen über den toten Punkt hinweg. Und es ist trotz aller Schwierigkeiten erreichbar. Jedenfalls arbeiten wir dem künftigen Verfasser des Lesebuchs in die Hände, das erst eine methodischere und ausgiebigere Beschäftigung mit mittellateinischer Kultur ermöglicht. Hoffen wir, daß die Zeit nicht mehr fern ist, in der sich für eine solche Chrestomathie nicht bloß ein berufener Verfasser, sondern auch ein Verleger findet.

Frankfurt a. M. Wilhelm Knögel.

Zur Förderung des Geschichtsunterrichts[1]).

Erfüllt von den gewaltigen, erhebenden und niederdrückenden Ereignissen der letzten Jahre, im Bewußtsein, das größte Geschehen der Geschichte miterlebt zu haben und da miterlebt zu haben, wo alle Gedanken, Absichten und Ziele sich in Tat umsetzen, an Erfahrungen, Menschenkenntnis und auch Selbsterkenntnis reicher geworden und nun aus neuem Wissen und teilweise anderem Verstehen heraus gerade Geschichte unterrichten zu dürfen, das war die Stimmung, mit der ich und wohl alle, die mit mir in gleicher Lage

[1]) Der Aufsatz ist im Februar 1919 geschrieben, konnte aber jetzt erst abgedruckt werden.

waren, nach langer Unterbrechung wieder an die Friedensarbeit zurückgegangen sind. Wie mochte sich in diesem großen Prozeß des Werdens und Vergehens die Schule gewandelt haben? Von der Notwendigkeit von Reformen war schon vor dem Krieg viel geredet und geschrieben worden. Von geplanten und teilweise schon vorgenommenen Änderungen hatte man auch im Felde mancherlei erfahren, und wer es nicht erfahren hatte, der fühlte, daß jetzt die Zeit gekommen war, in der auch unser höheres Schulwesen aus dem Stadium der Versuche und Kompromisse endlich zu einer wirklichen Neugestaltung übergehen müsse, und erhoffte, daß ihm daraus ein neues Jungwerden erblühen werde.

In der Mitte all dieser Fragen stand für mich der Geschichtsunterricht. Hier lag schon längst Sollen, Wollen und Können im unvereinbarsten Gegensatz zueinander. Er allein hat denn auch neben dem Religionsunterricht schon erhebliche Änderungen erfahren. Aber nach den grundstürzenden Ereignissen der letzten Monate steht uns die eigentliche große Schulreform, die unserem höheren Schulwesen die Grundlage für die nächsten Generationen geben wird, ja erst noch bevor. Ich halte es daher für wünschenswert, wenn vorher noch einmal nachdrücklich die notwendigen Forderungen für den Geschichtsunterricht, der ja nun eine noch viel weitergehende Bedeutung erfahren hat, betont werden.

Unter all denen, die zu dem Thema „Reformen“ in dieser Zeitschrift in den letzten Jahren ihre Stimme erhoben haben, berührt am erfrischendsten einer, der fernab von der Schule mitten aus größtem Erleben heraus und aus einem Handeln, das keine Kompromisse kennt, im Mai 1915 von der Westfront schrieb. Dieser Aufsatz oder Brief ist deshalb so erfrischend, weil er es nicht mehr mit kleinen Verbesserungen und Flicken versucht, sondern unter das Alte einen dicken Strich macht und von Grund auf neubaut. „Geschichte wird Hauptfach.“ Auf den Ausdruck kommt es nicht an. Mag bei der Versetzung oder im Examen dieses Fach gewertet werden, wie es will; auf die Bedeutung und Anerkennung der Tatsache, daß gründliche Kenntnis der geschichtlichen Erscheinungen und ihrer inneren Zusammenhänge Erfahrung und die Fähigkeit zu selbständiger kritischer Stellungnahme zu den Ereignissen der Gegenwart vermittelt, daß sie mehr als anderes schützt vor Selbsttäuschung und auch vor Irrtümern über andere, kurzum, daß Kenntnis der Geschichte im besonderen Sinne Schulung für das Leben ist, darauf kommt es an. Und in diesem Sinne braucht Geschichte nicht erst Hauptfach zu werden, sondern ist es längst gewesen, und heute in noch viel höherem Grade geworden.

In welchem Grade diese Überzeugung allgemein ist, und wie sehr gerade an Reformen im Geschichtsunterricht weitere Kreise interessiert sind, habe auch ich draußen im Felde erfahren. Zu den vielen Gründen, aus denen ich das Miterleben dieses Krieges in der Front als ein kostbares Geschenk ansehe, von dem nur sehr kleine Geister sagen können, es seien verlorene Jahre gewesen, rechne ich die Tatsache, daß es mir in einem sonst unmöglichen Maße Gelegenheit gegeben hat, mit Menschen aller Stände, Berufsklassen,

Geistes- und Interessenrichtungen zusammenzukommen, sie nicht nur oberflächlich sondern gründlich kennen zu lernen und mit ihnen Ansichten auszutauschen. Ich habe es stets vermieden, meinerseits auf die Schule zu sprechen zu kommen. Der Oberlehrer, der in einem anders interessierten Kreise von der Schule spricht, ist nicht immer eine glückliche Erscheinung. Aber ich habe mich gewundert, wie oft und mit welchem Interesse die Unterhaltung über die Schule geführt wurde, wenn die Anwesenden einen Fachmann unter sich wußten. Und wie viele hatten da gründlich und mit wirklich lebhaftem Interesse über Reformen nachgedacht. Ein kommandierender-General, der mich eine Meldung stehend hatte vortragen lassen, bot mir einmal einen Stuhl an, als er auf seine Frage hörte, daß ich Oberlehrer sei, mit den Worten: „Oberlehrer? nun da muß ich mit Ihnen mal über einiges sprechen," und dann unterhielt sich die Exzellenz mit mir fast $^3/_4$ Stunde über Geschichtsunterricht. In seinem Zimmer wartete der Chef des Stabes sehr ungeduldig und, als er mich dann etwas ungnädig in sehr preußischem Tone fragte: „Worüber haben Sie denn solange mit Exzellenz verhandelt?" und ich ihm erklärte: „über Geschichtsunterricht an höheren Schulen", fragte er mich: „Glauben Sie, daß irgend eine Aussicht besteht, daß im zukünftigen Deutschland ein Primaner etwas erfährt über die Geschichte der englischen äußeren Politik statt über die Mark Brandenburg unter den Bayern und Luxemburgern"? und nun mußte ich auch mit ihm noch einmal des längeren über diese Dinge reden. Viel interessanter aber waren mir Unterhaltungen mit einem Unteroffizier, einem überzeugten Sozialisten, der einmal nach einer „Aufklärungsunterrichtsstunde", die ich schon meinen Leuten regelmäßig gab, als sie noch nicht befohlen war, zu mir kam. Er hatte zwei Söhne auf der höheren Schule. Er sagte, daß einer seiner Söhne, Primaner, während seines letzten Urlaubes Skizzen zur Schlacht von Kolin und von Kunersdorf habe zeichnen müssen; als er ihn aber gefragt habe über das Bauernprogramm im großen Bauernkriege oder über die soziale Umgestaltung infolge der Einführung der Maschinenarbeit, sei ihm das vollständig chinesisch gewesen. „Unser Geschichtsunterricht muß mehr für das Leben sein", meinte er. Er hat dann in der Kompagnie einen Geschichtsverein gegründet, in dem er Vorträge hielt. Der Verein war nicht klein, und die Vorträge auch stets von Leuten anderer Kompagnien besucht. Gegen den Geist dieser Vorträge hätte wohl kein Vorgesetzter etwas einwenden können. Ich war stets dabei und habe manches daraus auch für meinen Beruf gelernt. Er ist dann vor Verdun wenige Schritte von mir gefallen, einer der prächtigsten Menschen, die mir im Kriege je begegnet sind. Ich habe diese Dinge erwähnt und könnte noch viel mehr erwähnen — weil daraus erhellt, in welchem Grade das Interesse am Geschichtsunterricht und an Reformen im Geschichtsunterricht weit über die Fachkreise hinausgeht. Dazu kommt aber noch, daß die Politisierung unseres Volkes auch in unserer Jugend einen wahren Geschichtshunger hervorgerufen hat. Das zeigt sich in den unablässigen Fragen ganz besonders der Schüler der höheren Klassen. Eine über eine Zeitströmung oder eine markante Persönlichkeit der Geschichte ausgesprochene Ansicht ruft sofort

eine Reihe von Fragen hervor, und das ist ja nur wünschenswert. Mag sein, daß das in dieser Stärke, wenn erst die politische Hochkonjunktur dieser Zeit vorüber ist, etwas nachläßt. Aber abgesehen davon, daß dieser Krieg in seinen Folgen und Einflüssen noch sehr lange jedem direkt fühlbar sein wird, so werden doch auch Fragen der äußeren und inneren Politik und damit geschichtliche Fragen den einzelnen und auch den reiferen Schüler infolge der ganz anderen Bedeutung des einzelnen im politischen Leben unseres Volkes nach der Revolution nicht mehr loslassen. Auf alle Fälle, das Interesse an der Geschichte und an Dingen, die auf der Schule im Zusammenhang mit der Geschichte zu erörtern sind, das schon vorher größer war, als im Rahmen dieses Fachunterrichts befriedigt werden konnte, wird jetzt noch größer sein und mehr Zeit für sich fordern.

Die Ministerialverordnung von 1915 versucht nun eine Lösung, indem sie die Aufgaben der O II und U I außerordentlich zusammenpreßt, um so Zeit zu gewinnen für die neueste Geschichte. Das ist doch in Wirklichkeit nur der Versuch einer Lösung für die O I, soweit die Verordnung die oberen Klassen betrifft. Was an der einen Stelle dadurch gegeben wird, wird an der anderen wieder genommen. Vor allem geht die Verordnung von der nach meiner Ansicht nicht richtigen Anschauung aus, daß die ganzen Nöte des Geschichtsunterrichts nur darin bestanden hätten, daß in ihm die neue und neueste Geschichte bisher nicht zu ihrem Rechte gekommen seien. Das liegt doch aber eben daran, daß es bei der bisherigen Stundenzahl trotz aller Kürzungen garnicht möglich gewesen ist, die Geschichte der neuesten Zeit ihrer Bedeutung entsprechend zu behandeln, weil die durch Streichen und Zusammenfassen gewonnene Zeit dazu benutzt werden mußte, die wirklich wichtigen Abschnitte der früheren Geschichte gründlicher zu besprechen. Wenn also die Verordnung nun der O I ein kürzeres Pensum zudiktiert, so beseitigt sie damit nur die infolge des zu umfangreich gewordenen Stoffes und der neuen vielseitigeren Anforderungen an den Geschichtsunterricht am übelsten in die Augen fallende Erscheinung. Das Unzulängliche der Verordnung wird auch zugegeben in dem Ergänzungserlaß, der mögliche Wege vorschlägt, um die nun viel größer gewordenen Nöte in O II und U I zu überwinden.

Von den Vorschlägen bringt nur der dritte etwas Neues. Der erste schlägt noch energischer Kürzungen vor, als sie hie und da schon geübt sind. Es kann in der Tat noch recht viel gekürzt, besser gestrichen werden sowohl in der alten als in der mittelalterlichen Geschichte. Im einzelnen das nachzuweisen, würde hier zu weit führen. Man kann z. B. sehr gut die außerpolitische Geschichte Roms bis zum Beginn des 1. punischen Krieges in zwei Stunden erledigen und auch von den späteren Kriegen Roms im Osten viel übergehen. In der mittelalterlichen Geschichte brauchen nur diejenigen Kaiser besprochen zu werden, die wirklich markante Persönlichkeiten sind und bestimmenden Einfluß auf die internationale Stellung Deutschlands oder auf seine innere Entwicklung ausgeübt haben. Die Gefahr, daß dadurch

die Geschichte sich in einzelne Geschichten auflöst, wie Seyffarth[1]) meint, besteht dann nicht, wenn der Vortrag in einigen Sätzen die verbindenden Linien herstellt. Es kommt doch nur auf die großen Zusammenhänge an. Jedenfalls, ich glaube nicht, wie Seyffarth, daß wir schon an die äußerste Grenze des Streichens gegangen sind. Unsere Lehrbücher haben noch kaum den Anfang damit gemacht. Selbst das nach meiner Ansicht weitaus beste von Koch hat noch jedem deutschen Kaiser seinen Abschnitt gewidmet. Aber es heißt die eigentlichen Schäden des bisherigen Geschichtsunterrichts stark verkennen, wenn man glaubt, daß man durch die mit weiteren Kürzungen gewonnene Zeitersparnis eher das Pensum der O II und U I bewältigt; denn weit mehr als aus dem Unterrichtsgebiet dieser Klassen gestrichen werden kann, verlangt Aufnahme oder gründlichere Behandlung im Unterricht, ganz besonders in der alten Geschichte, in der z. B. die verfassungs- und sozialpolitischen Fragen, aus denen es so unendlich viel zu lernen gibt, bisher viel zu kurz gekommen sind.

Dagegen weisen die beiden anderen Vorschläge auf Wege, die konsequent ausgebaut, allerdings zu einer wirklich befriedigenden Lösung führen würden. Der eine betont die Unterstützung des Geschichtsunterrichts durch andere Disziplinen. Die'er Gedanke ist nicht neu; aber in seiner Durchführung hatte er bis jetzt das gleiche Schicksal wie all solche unvervindlichen Anregungen. Er müßte systematisch ausgebaut werden, und das um so mehr, als jeder, der sich mit der Notwendigkeit befaßt, der Zersplitterung unseres Unterrichtswesens durch Gabelung und Konzentrierung abzuhelfen, zwangsläufig auch von dieser Seite her auf den Weg des obigen Vorschlags gewiesen wird. Auf zwei Arten ist dies zu erreichen, einmal durch lehrplanmäßige Festlegung und zweitens durch pflichtmäßige Konferenzen zwischen den dafür in Betracht kommenden Fachlehrern vor Beginn des neuen Semesters. Ich möchte hier nur kurz darlegen, wie z. B. Geschichte und Religion so so miteinander in Einklang zu bringen wären, daß sie fast ein geschlossenes Ganzes bilden. Ich gehe dabei allerdings von der Voraussetzung aus, daß der Religionsunterricht heute nicht mehr die Aufgabe hat, dem reiferen Schüler den „richtigen Glauben" beizubringen. Das ist Aufgabe der Kirche:

Geschichte.	Religion.
I. Alte Geschichte bis zu den Gracchen.	I. Geschichte der alten Volksreligionen bis zu ihrer Zersetzung, der israelitischen bis zum nachexilischen Judaismus.
II. Geschichte des Hellenismus und des römischen Weltreichs, Geschichte der abendländischen Völker bis 1400.	II. Zersetzung der antiken Volksreligionen durch Rationalismus und Skepsis und Austausch der Kulturen im römischen Weltreich. Die Religion Jesu und ihre

[1]) Monatsschrift, XVI. Jahrg., Heft 7 und 8.

	weitere Ausgestaltung. Der mittelalterliche Mensch.
III. Von der Renaissance bis zur französischen Revolution einschließlich.	III. Der in seinem Denken selbständig werdende abendländische Mensch.
IV. Geschichte der neusten Zeit.	IV. Die geistigen Strömungen des 19. Jahrhunderts und die großen Weltreligionen.

Es springt in die Augen, wie leicht auch der deutsche Unterricht, wenn auch naturgemäß nicht so eng, dieser großen gemeinsamen Linie folgen könnte und wie sich auch in den neueren Sprachen die Lektüre sehr wohl häufiger diesem Fachkomplex anpassen ließe, und es ist unmöglich, die großen Vorteile zu unterschätzen, die, nicht nur für den Geschichtsunterricht, aus einem methodischen Ausbau dieses Verfahrens erwüchsen.

Bei der Vierteilung im Pensum ist nun aber schon der andere Vorschlag in Rücksicht gezogen, der dahin geht, das Pensum der U II so rechtzeitig abzuschließen, daß bereits auf dieser Stufe mit der alten Geschichte begonnen werden kann. Wäre es nicht viel richtiger, noch einen Schritt weiter zugehen und in O III das Pensum der Mittelstufe abzuschließen, statt ein Klassenpensum in zwei so unorganische Hälften zu teilen? Der alte Einschnitt zwischen U II und O II ist heute durch nichts mehr gerechtfertigt. Die schwedische höhere Schule hat schon seit fast 20 Jahren in der richtigen Erwägung, daß der Untersekundaner seiner körperlichen und geistigen Entwicklung noch mehr zur Oberstufe als zur Mittelstufe gehört, diese Klasse zur Oberstufe gezogen. Diese Erkenntnis drängt sich gerade im Geschichtsunterricht besonders stark auf. Der Altersstufe der U II entspricht nicht mehr der anekdotisch-erzählende Unterricht, wie er zum Unterschied von der Oberstufe auf der Mittelstufe vorherrschen soll. Indem man aber dem Unterricht in der U II auf Grund dieser Erfahrung schon mehr einen reflektierenden und überwiegend den Verstand statt Gemüt und Phantasie beschäftigenden Charakter gibt, greift man der O I vor, ohne sie jedoch dadurch zu entlasten[1]). Bei der Verteilung auf vier Jahre aber vollzieht sich auch die Aufnahme und das Durchdringen der gewaltigen Stoffmasse allmählicher und ruhiger, als bei der heutigen Einteilung, die trotz aller Streichungen zur Ungründlichkeit, zu einer Art wissenschaftlicher Schnellmast führt. Der Einwand, daß nunmehr die Schwierigkeiten für die Mittelstufe nahezu unlösbar wurden, verliert für den jede Bedeutung, der an dieses Alter nicht Forderungen stellt, die ihm nicht angemessen sind. Man darf nicht von dem Quartaner und Tertianer Kenntnis der Geschichte, des Altertums, des Mittelalters usw. verlangen. Es sollen ihm nur eine Reihe von Bildern aus der Geschichte lebendig werden, aber nur solche, die seinem auf das Romantische gerichteten Sinn entsprechen.

Die Ansicht Eduard Meyers (Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichts), daß die auf der Mittelstufe erworbenen Kenntnisse der tatsächlichen der Oberstufe als Basis dienen könnten, widerspricht jeder Erfahrung.

Auf Kontinuität kommt es dabei nicht an. Es schadet gar nichts, wenn ihm Zeiträume, die seiner Phantasie nichts bieten, unausgefüllt bleiben. Wer sich das klar gemacht hat, der findet auf der Mittelstufe reichlich Zeit, das wirklich für sie Wissenswerte durchzunehmen. Er muß sich nur entschließen können, ganze Seiten des Lehrbuchs trotz eindrucksvollster Überschriften zu überschlagen, wenn der Inhalt blutleer ist. Würden die Vorschläge des Ministerialerlasses in der hier angedeuteten Weise weiter entwickelt, dann würde sofort der Wunsch so vieler Fachlehrer, daß der Geschichte in den oberen Klassen eine vierte Wochenstunde hinzugefügt werden möchte, verstummen. Ernstlich zu erörtern ist er ja so wie so nicht in einer Zeit, die mit Macht an eine Verminderung der Stundenzahl im allgemeinen denkt. Dem Geschichtsunterricht aber wären endlich die Entfaltungsmöglichkeiten gegeben, die seiner Bedeutung entsprechen.

Neukölln. Schneider.

Kleine Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht.

In den Jahrgängen XIV, S. 327ff., XV, 499f. und XVI, 468ff. dieser Zeitschrift habe ich, damit die Schüler den Zahlen- und Tatsachenschatz mit Vergnügen lernen, hingewiesen auf den inneren Zusammenhang, in dem manche Zahlen und Ereignisse miteinander stehen. Im folgenden gebe ich noch eine kleine Nachlese dazu. 16. a. Chr. n. 9. a. Chr. n. 9. p. Chr. n. 16. p. Chr. n. Im Jahre 16 a. Chr. n. dringen die Sugambrer über den Rhein plündernd nach Gallien vor, und der Legat Lollius (vgl. Horaz IV, 9), der ihnen mit der 5. Legion entgegentritt, wird schmählich geschlagen. Im Jahre 16 p. Chr. n. kommt durch den Sieg des Germanikus über die Cherusker bei Idisiaviso das Wesertal in die Hände der Römer, und Deutschland bis zur Elbe scheint ernstlich bedroht. Im Jahre 9 a. Chr. finden die erfolgreichen Feldzüge des Drusus, der sich den Zugang zur Elbe glücklich erkämpft hat, ein frühzeitiges Ende durch seinen Sturz vom Pferde, der seinen Tod herbeiführt. Der völlige Zusammenbruch der römischen Herrschaft erfolgte dann im Jahre 9 p. Chr. n. durch die Niederlage des Varus im Teutoburger Walde, die so niederschmetternd war, daß wenigstens Augustus keinen Versuch mehr gemacht hat, die Scharte auszuwetzen.

476. 486. 496. Ohne nennenswerten Kampf, ohne heldenmütigen Widerstand vollzieht sich im Jahre 476 der Untergang Westroms. Als Statthalter eines nicht mehr existierenden Kaisers behauptet sich in den Gebieten nördlich der Loire, tatsächlich aber unabhängig Syagrius, (Gregor Tur. II, 27 nennt ihn Romanorum rex). Diesen besiegt Chlodwig im Jahre 486, und damit beginnt der Aufstieg des Frankenreichs. Zehn Jahre darauf — 496 — Chlodwigs Sieg über die Alemannen und sein Übertritt zum Christentum.

611. 711. 632. 732. In das Jahr 611 fällt die „Nacht der Macht, die mehr ist, als was in tausend Monden wird vollbracht", in der Mohammed zum Propheten berufen wird. Auf dieses Jahr kommt man, wenn man davon ausgeht, daß Mohammed bei seiner Berufung im 40. Lebensjahr stand und 571 als Jahr seiner Geburt annimmt. Hundert Jahre nach seinem öffent-

lichen Auftreten führt Tarik im Jahre 711 die Mohammedaner nach der Pyrenäenhalbinsel hinüber und vernichtet das Westgotenreich durch die große siebentägige Schlacht am Flusse Salado: Spanien wurde dadurch aus einem christlich-germanisch-romanischen Staat zu einem Bestandteil des großen Mohammedanischen Reiches. 632 stirbt Mohammed, und hundert Jahre danach 732 wird dem bisher ununterbrochenen Siegeslauf des Islams durch die Schlacht bei Poitiers ein Halt geboten.

Der von den Schülern jetzt viel gelesene Roman von Hendrik Conscience, „Der Löwe von Flandern", hat die Kämpfe der Flamänder gegen die französische Herrschaft lebendig gemacht, wie sich das durch harten Druck erbitterte Volk gegen die französische Regierung in der „vlämischen Vesper" des Jahres 1302 erhebt. Zwanzig Jahre vorher waren am Ostermontag des Jahres 1282 zur Vesperzeit alle auf Sizilien weilenden Franzosen von den erbitterten Einwohnern der Insel ermordet worden, und Sizilien erlangte dadurch seine Selbständigkeit „sizilianische Vesper". 300 Jahre vor der „vlämischen Vesper" waren die in Northumberland lebenden Dänen von den Angelsachsen durch die „dänische Vesper" hingeschlachtet worden. Diese Bluttat führte dazu, daß England unter die Fremdherrschaft der Dänen kam.

1370, das glorreichste Jahr der Ordensgeschichte, in dem „des großen Winrich Ordensmarschall mit dem harten Herzen und dem harten Namen, Henning Schindekopf, als Sieger in jener gräßlichen Rudauschlacht fiel[1]), war auch der Höhepunkt der hansischen Macht. Als Meister Winrich die Kunde empfing von dem großen Litauermorden auf dem Rudaufelde, da weilte an seinem Hofe als ein Bettler, des Ordens Vermittlung erflehend, Waldemar Atterdag der Däne, verjagt aus seinem Erbe durch die Bürgermacht der Siebenundsiebenzig Hansestädte; im selben Jahre unterschrieb der König den Stralsunder Frieden und versprach, daß fürderhin keiner den Thron von Dänemark besteigen solle, als mit dem Willen der gemeinen Hanse."

Der Friede zu Paris im Jahre 1763, der den Englisch-Französischen Krieg in Nordamerika beendet, besiegelt die Weltmachtstellung Englands wie der Hubertusburger Friede in demselben Jahr die Großmachtstellung Preußens bestätigt.

Zwanzig Jahre nach dem Tode Friedrichs des Großen sinkt Preußen in Trümmer — Napoleon schrieb an einen seiner Brüder: „J'ai écrasé la Monarchie Prussienne" — und zwanzig Jahre nach Bismarcks Tod liegt Deutschland am Boden. Mit dem Fall der Hohenzollern am 9. November 1918, an dem Tage, an dem vor 77 Jahren Eduard VII, dessen Werk die Einkreisung Deutschlands ist, geboren wurde (9. Nov. 1841), beginnt der Umsturz in Deutschland, 1799 begründet Bonaparte in Frankreich die Militärmonarchie, die den Kreislauf der Revolution durch Einmündung in die absolute Staatsform wieder schließt.

„Diese Schiffe aber," die die Athener den Ioniern zu Hilfe schickten, „waren der Anfang zu allem Unheile für Hellenen und Barbaren."

---

[1]) Treitschke, Ausgewählte Schriften. Bd. 1. S. 82 und S. 90.

So leitet Herodot die Erzählung von den Perserkriegen ein, und mit dem Prager Fenstersturz, „dem Anfang und der Ursach allen Wehs", beginnt der Dreißigjährige Krieg. Als Michelangelo 1564 starb, wurde an demselben Tage — 18. Februar — der Prophet einer neuen Geistesrichtung und Weltanschauung, Galilei, geboren.

Zur Sammlung der Wortwitze wäre noch nachzutragen das Anagramm centum oculi für den Namen des ausgezeichneten österreichischen Feldherrn des 17. Jahrhunderts, Montecuculi, dem auch der bekannte Ausspruch über die drei zum Kriege notwendigen Dinge (Geld, Geld, Geld) zugeschrieben wird. Den Namen des Kardinals Khlesl, des einflußreichen Ratgebers des Kaisers Matthias, schrieben seine Feinde CL=Esel. Gerbert, einst Erzbischof von Reims, dann von Ravenna und endlich, als Silvester II 999 bis 1003 Papst, soll scherzend sein Aufsteigen von Reims über Ravenna nach Rom in dem Verse: Scandit ab R(emis) Gibertus in R(avennam) post papa viget R(omae) ausgesprochen haben. Auf den Präsidenten Poincaré gründete sich Frankreichs Hoffnung: Il a le poing carré pour nous défendre.

Berlin. Reinold Kern.

Zwanzigvier statt vierundzwanzig.

Gegenwärtig werden starke, grundsätzliche Änderungen im Schulwesen geplant, ich nenne nur Einheits-, Arbeits- und Erlebnisschule. Ich glaube aber, daß nur wenige sich eine klare Vorstellung davon machen, welche Arbeit und Zeit es kostet, solche Änderungen nicht nur auf dem Papier, sondern wirklich vollständig und lebendig durchzuführen. — Ich will hier keine tiefliegenden Erziehungsfragen aufrollen, sondern mich auf die Empfehlung einer ganz geringen Änderung, auf die Umstellung von Zahlwörtern beschränken, deren Berechtigung kaum bestritten werden kann, und die für das ganze Volk eine Ersparnis von Zeit und Arbeitskraft bedeuten würde. Aber trotz vieler Vorarbeiten sind die Schwierigkeiten noch immer so groß, daß die Durchführung nicht sicher ist.

Der Zahlbegriff kann auf zwei Arten ausgedrückt werden, schriftlich durch Ziffern und mündlich durch Zahlwörter. Man sollte erwarten, daß diese beiden Darstellungen derselben Sache übereinstimmen, aber bei keinem Volke ist das der Fall. Die Ziffern sind durch den grübelnden Verstand nach sehr verschiedenen Grundsätzen ausgebildet, wie die babylonischen, hebräischen, griechischen und römischen Ziffern zeigen. Aber all diese verschiedenen Systeme sind verdrängt durch die verhältnismäßig späte Erfindung der indischen Ziffern, die in Deutschland erst vor 400 Jahren in allgemeineren Gebrauch gekommen sind und die später, da sie an Einfachheit und Folgerichtigkeit nicht übertroffen werden können, bei allen Völkern Eingang gefunden haben. Die Zahlwörter dagegen sind in den ältesten Zeiten unbewußt zugleich mit der Sprache entstanden und später zwar vielfach abgeändert und ergänzt, doch nie von Grund aus neu gebildet. Daher sind die Zahlwörter aller Völker verschieden und nirgends ist man zu derselben Einfachheit wie bei den Ziffern gekommen; aber von allen Kultur-

völkern besitzen wir wohl die unzweckmäßigsten Zahlwörter. Überall hat man nämlich, um Übersicht über die ungeheuere Zahlenmenge zu erlangen, die größere Zahl vorangestellt, nur die kleinsten (ältesten) und daher am meisten gebrauchten Zahlwörter widerstanden diesem Bestreben. So ist es gekommen, daß England, Schweden, Litauen, Rußland von 20 an die regelmäßige Stellung haben, Frankreich und Italien von 17, Spanien und Porzugal von 16, die Neugriechen von 13. DieOrdnungszahlen werden seltener gebraucht, daher beginnt die regelmäßige Bildung bei Italienern und Spaniern schon von 13, bei Portugiesen von 11. Allein die Deutschen stellen bis 100 die Einer voran und dadurch bringen sie Unordnung bis in die größten Zahlen, selbst bei einer achtstelligen Zahl 23456789 sprechen wir an keiner Stelle zwei aufeinanderfolgende Ziffern in der richtigen Reihenfolge. Doch nicht allein das Zählen wird dadurch unregelmäßig, sondern auch das Rechnen wird unnötig erschwert. Denn alles Rechnen beruht auf dem Einsundeins, und 8 + 7 liefert offenbar zehnfünf, denn man muß zunächst bis zehn zählen und dann kann man erst die Einer feststellen. Wenn wir also fünfzehn sagen, so zwingen wir die Schüler zum gedankenlosen Auswendiglernen, statt sie an denkendes Rechnen zu gewöhnen. Weitere Ausführungen über das Rechnen mit den neuen Zahlwörtern, auch über die scheinbare Zweckmäßigkeit der alten Bezeichnung bei der Addition, sind im Deutschen Philologenblatt 1916 Nr. 30 und 1918 Nr. 27 gemacht.

Selbstverständlich sind schon früher Versuche gemacht, die verkehrte Stellung der Zahlwörter zu ändern, z. B. von W. Foerster, dem früheren Direktor der Berliner Sternwarte, von Ostwald und Höfler, ich selbst habe in Fachzeitschriften, in der Täglichen Rundschau, den Grenzboten usw. dafür gewirkt, ein Erfolg ist aber nicht eingetreten. Als Hauptgrund wird angegeben, daß man die Sprache nicht ändern dürfe. „Ein solcher Vorschlag, sagt die Vossische Zeitung, zeigt ein unmögliches Verhältnis zum Geiste der Sprache. Sie ist etwas für sich Seiendes mit den Notwendigkeiten eigener Gesetze. Diese inneren und nie ganz erforschbaren Zwangsläufigkeiten der Sprache nicht zu fühlen oder sie bewußt zu mißachten, ist der wesentlichste Mißverstand aller Sprachschulmeister und kurzsichtigen Sprachverbesserer. Steht man mit dieser liebenden und bewundernden Demut vor dem Gesicht der Sprache, so erscheint jeder Versuch handwerklich gewaltsamen Eingriffs in ihr Gefüge als eine Roheit, die ebenso töricht wie aussichtslos ist!“ Das ist alles ganz schön gesagt und namentlich Philologen sind vielfach derselben Ansicht, aber trotzdem ist es nicht richtig. Der Deutsche hat wenig Sprachgefühl und neigt dazu, fremde Konstruktionen und Worte aufzunehmen. Wenn sich trotzdem unsere Sprache immer mehr vervollkommnet hat, so ist dies vor allem das Werk unserer großen Dichter und Schriftsteller; aber auch der bewußten Reinigungsarbeit der Puristen und des deutschen Sprachvereins verdanken wir eine wesentliche Bereicherung der Sprache. Joachim Heinrich Campe bildete vor 100 Jahren geeignet für qualifiziert, verwirklichen für realisieren, Öffentlichkeit

für Publizität, herkömmlich für konventionell. Auch Goethe, Schiller und Gustav Freytag haben, wenn sie auch gegen die Puristen eiferten, sich ihrem Einflusse nicht entzogen. Seit 1871 wirkten auch die Behörden in diesem Sinne, als erster der Generalpostmeister Stephan (eingeschrieben = rekommandiert, Eilboten = Expreßbote, postlagernd = posterestante), später auch die Reichsgesetzgebung und der Generalstab. So ist eine große Reihe von absichtlichen Neuschöpfungen vollständig in die Sprache eingedrungen und selbst die Gebildeten können diese Worte häufig von dem alten Sprachgut nicht unterscheiden. Allerdings sind diese Bestrebungen nur selten von der Gunst der großen Menge getragen; gewöhnlich werden sie scharf getadelt oder mit billigen Witzen verhöhnt. Und dies ist nicht zu verwundern, denn noch niemals ist beliebt gewesen, wer andere auf Fehler aufmerksam macht. Bei den Zahlwörtern dürfte eine Änderung am wenigsten Anstoß erregen, weil sie in der Dichtung nicht vorkommen sondern fast nur auf Wissenschaft, Schule, Erwerb und Verkehr beschränkt sind.

Ferner wird gesagt: Die alten Zahlwörter haben wir mindestens 2000 Jahre, warum sollen wir jetzt neue schaffen? Hierauf ist zunächst zu erwidern, daß in diesen 2000 Jahren nachweisbar eine ganze Reihe von Unvollkommenheiten abgeschafft sind[1]), z. B. statt zehnzig, elfzig . . . ist hundert eingeführt, die Bildungen durch Subtraktion entsprechend undeviginti sind beseitigt, auch die Brüche „drittehalbhundert" = 250 sind weggefallen und die Stellung „fünzig und hundert = 150 berichtigt. Noch in letzter Zeit wurde durch den Fernsprecher „sechs-fünfunddreißig" = 635 geschaffen. Man sieht also, daß die Entwicklung der Sprache ganz in dem verlangten Sinne verläuft. Sodann hat sich noch die Wirtschaftslage vollständig geändert. Deutschland war ein Ackerbaustaat, der fast ganz von Naturalwirtschaft lebte. Auch Handwerker und Kaufleute dachten nicht an genaue Berechnung der Herstellungs- und Verkaufspreise, denn feste Preise kannte man überhaupt nicht, man schätzte vielmehr jeden Kunden besonders ein[2]). Dies alles ist seit 100 Jahren und namentlich seit der Gründung des Deutschen Reiches ganz anders geworden. Allein der Außenhandel, der früher ganz unbedeutend war, wuchs 1913 bis auf 21 Mill. M. Unvollkommenheiten der Zahlwörter, die früher bei dem seltenen Gebrauch der Zahlen kaum bemerkt wurden, werden jetzt als sehr störend empfunden. Dabei möchte ich noch auf einen sehr merkwürdigen Umstand hinweisen. Man hält es für selbstverständlich, daß alljährlich ungeheuere Summen für Wegebauten, Dampf- und elektrische Bahnen, Maschinen usw. ausgegeben werden, um körperliche Arbeit zu schonen, und jeder weiß, daß diese Ausgaben sehr nutzbar angelegt sind, weil sie unsere Arbeitsfähigkeit in weit höherem Maße vermehren. Jede Tischlerei, jede Maschinenfabrik wird von vornherein so angelegt, daß auf

[1]) Weinhold, Mittelhochdeutsche Grammatik. Auch die Römer ersetzten seit Livius tredecim häufig durch decem et tres; die Franzosen haben das zu Voltaires Zeiten noch übliche Zwanzigersystem (six-vingt = 120 usw.) fast ganz abgeschafft, und im Rechenunterricht sagt man statt quatre-vingt meist octante.

[2]) Sombart, Das Kapital.

einer Seite die Rohstoffe hineinkommen, dann in bestimmter Richtung zur Bearbeitung weitergeführt werden, um von anderer Stelle als fertige Fabrikate den Betrieb zu verlassen — jedes unnötige Hinundherschaffen innerhalb der Fabrik wird sorgfältig vermieden. Neuerdings ist sogar im Taylor-System[1]) eine eigene Wissenschaft entstanden, um durch Ersparnis jeder überflüssigen Bewegung die Leistungsfähigkeit aller Betriebe zu erhöhen.

Ähnliche Bestrebungen zur Förderung geistiger Arbeit sind bisher wenig vorhanden und fanden auch wenig Unterstützung. Der Grund dafür liegt darin, daß bei unseren Gebildeten — abgesehen von den Technikern — ästhetische und juristische Interessen durchaus überwiegen und daß wirtschaftliches Denken fast gar nicht entwickelt ist. Schuld daran hat auch die Pädagogik, die infolge eines falsch verstandenen Idealismus in dieser Richtung eine Lücke[2]) gelassen hat.

Durch die dauernde Umstellung bei jedem Übergang vom Gedanken zum Zahlwort und vom Zahlwort zur Ziffer gestaltet sich der Unterricht viel langsamer und mühsamer als bei allen andern Völkern. Tafelmacher, der Direktor der Handelsschule in Dessau, hat dies direkt beobachtet, als er in Chile gleichzeitig an einer deutschen und spanischen Schule den Rechenunterricht erteilte. Aber auch im späteren Leben wird die Auffassung, das Behalten und das Arbeiten mit Zahlen durch die Sprache dauernd erschwert. Daß zahlreiche Fehler im kaufmännischen Rechnen auf solche Art entstehen, zeigt das kleine Buch von G. von Erlach, Zürich: „Wie man als Buchhalter Differenzen sucht". Um eine Vorstellung zu geben, um welche Werte es sich handelt, wollen wir eine kleine Rechnung anstellen: Wieviel Arbeitszeit wird vergeudet, wenn durch unsere schlechten Zahlwörter durchschnittlich jeder täglich eine halbe Minute verliert? Rechnen wir in Deutschland 30 Millionen arbeitende Menschen an 300 Tagen, die Stunde nur zu 1,20 M., so erhält man 900 Mill. M.! Also fast für eine Milliarde Mark könnte alljährlich mehr geleistet werden!

Aber wie läßt sich das Ziel erreichen? Anfangs glaubte ich an die Wirkung freiwilliger Arbeit; jedoch die Zahl derer, die freiwillig aus dem gewohnten Gleise heraustreten, ist zu gering, und der Widerstand der stumpfen Welt zu groß. Eine Erinnerung an frühere Zeiten mag den rechten Weg weisen. Als durch Dampfmaschine, Fabriken, Dampfschiffe und Eisenbahn Handel und Verkehr einen ungeahnten Aufschwung nahmen, da boten die verschiedenen Maße und Gewichte in jedem Kleinstaat ein schweres Hindernis. Trotzdem konnte durch freiwillige Übereinkunft nichts erreicht werden; erst die Maß- und Gewichtsordnung für den Norddeutschen Bund vom 17. August 1868 schuf Einheitlichkeit. Warum soll die Entwicklung der Sprache allein dem Unterbewußtsein überlassen bleiben? Es wird auch in diesem Falle

---

[1]) Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung von Taylor, Deutsch von Roesler. München 1917.

[2]) Ich verweise auf die kleine aber inhaltsreiche Schrift von Rausch: Die wirtschaftliche Erziehung der deutschen Jugend. Osterwieck 1919.

zweckmäßig sein, ein Reichsgesetz für die Aussprache und Schreibweise der Zahlwörter zu erstreben. Einen Entwurf dafür habe ich in den Unterrichtsblättern für Mathematik 1920 Nr. 3/4 veröffentlicht, denn nach meinen Erfahrungen hat der alte Fontane recht:

Das Klügste, Beste, Bequemste,
Das auch freien Seelen weitaus Genehmste,
Heißt doch schließlich, ich hab's nicht Hehl,
Klares Gesetz und fester Befehl.

Tilsit. Schülke.

Schul- und aufgabenfreie Halbtage und turnerische Wanderungen[1]).

„Wöchentlich ein schul- und aufgabenfreier Halbtag, ... alle 4 Wochen, wo es die Verhältnisse nicht unmöglich machen, vom 6. Schuljahre ab ein Ganztag (einer turnerischen Wanderung zu widmen)", ist das jüngste Geschenk des Unterrichtsministeriums an die Schülerschaft aller Volks- und Mittelschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten sowie aller höheren Lehranstalten für die männliche und weibliche Jugend. War solche Maßnahme, die von letzterer selbstverständlich, wie die meisten Neuerungen und insbesondere jede Unterrichtsbeschränkung, freudig begrüßt, von Eltern und Lehrern dagegen mit gemischten Gefühlen aufgenommen wurde, notwendig? Wird darunter nicht die Erreichung des nächsten Schulzieles, die wissenschaftliche Ausbildung, leiden, die den Zeitforderungen gegenüber doch keinesfalls verringert werden darf? Wie lassen sich jene Neueinrichtungen zweckentsprechend gestalten und die dagegen erhobenen Bedenken beseitigen, ohne daß anderes, Gleichwertiges gefährdet wird?

Wohl an allen Lehranstalten bestand schon immer für jede Klasse, auch der Oberstufe der höheren, die Tatsache eines vollständig schulfreien Nachmittages, wie sich das bei Verteilung der planmäßigen Lehrstundenzahl auf die einzelnen Vor- und Nachmittage von selbst ergab. Für die jüngeren Jahrgänge wurden es auch zwei oder mehr, nur daß nicht alle Klassen denselben Nachmittag schulfrei hatten, nur daß nicht auch eine gleichzeitige Befreiung von häuslichen Aufgaben für den nächsten Schultag stattfand. Und auch die übrigen Nachmittage waren seit Verlegung des gesamten wissenschaftlichen Unterrichts auf den Vormittag und seit Einführung der Kurzstunden nur mit zwei Lekitonen technischen oder wahlfreien Unterrichts besetzt. Damit wurde es

---

[1]) Der bereits ein Vierteljahr nach dem Ministerialerlaß vom 29. März 1920 geschriebene und für die Monatschrift angenommene Aufsatz konnte wegen Raummangel leider erst jetzt zum Abdruck gelangen. Inzwischen sind zu der behandelten Frage verschiedentlich in unsern Fachzeitschriften Stimmen laut geworden, die so weit wie möglich noch in Zusätzen und Anmerkungen berücksichtigt wurden. Bei aller Anerkennung des dem Erlasse vorschwebenden Zieles, der „Wiederherstellung und Erhaltung der Volksgesundheit", rollen sie in der Hauptsache nur entgegenstehende Bedenken auf und mehren die Schwierigkeit seiner Verwirklichung. In wesentlicher Verschiedenheit von solcher Verneinung lassen die folgenden Ausführungen nur ein sachliches Hauptbedenken gelten, den Verlust an Unterrichtszeit, und suchen positiv durch Ersatz dieses Ausfalls und durch Bekämpfung der Hindernisse zur sachgemäßen Durchführung beizutragen.

den Schülern in der Klein- und Mittelstadt stets möglich, täglich einen zu ihrer Erholung nötigen kürzeren oder längeren Gang ins Freie zu machen und sich an dem einen oder anderen Nachmittage gesundheitförderndem Spiel und Sport hinzugeben. Anders freilich in der Großstadt, wo zwischen Wohnung und Schule, zwischen diesen und passenden Spazierwegen und Plätzen sportlicher Betätigung meist zeitraubende Gänge oder Fahrten zurückzulegen sind. Da blieb dem Schüler kaum die dazu nötige Zeit, wenn er sich auch noch für den kommenden Schultag vorbereiten sollte. Die körperliche Ertüchtigung unserer Jugend aber ist nach den entbehrungsreichen Kriegsjahren und bei der fortbestehenden Lebensmittelknappheit mehr denn je dringend geboten und von der Unterrichtsverwaltung mit vollem Recht an die Spitze aller erziehlichen Maßnahmen gestellt worden. Sie kann und soll erreicht werden durch freie Betätigung in gesunden Leibesübungen, durch Wandern, Spielen, Wintersport, Schwimmen und Rudern. Gespielt wurde bisher von der Gesamtheit der Schüler fast nur im Turnunterricht, von dem entweder die ganze dritte Wochenstunde oder das letzte Viertel aller drei Stunden gewöhnlich dafür benutzt wurden, sonst nur einzeln. Ähnlich stand es mit den winterlichen Leibesübungen und dem Baden. Rudern und Schwimmen werden immer nur von wenigen geübt werden können. Gewandert wurde von der Allgemeinheit meistens nur einmal im Schuljahre bei Gelegenheit des „Schulspazierganges" oder „Turnmarsches"; darüber hinaus nur von den Mitgliedern des Wandervogels, von Pfadpfindern oder als Ferienerholung einzelner.

Damit nun alle diese Übungen allgemeiner und „in geordneter Weise" betrieben werden, ohne Beeinträchtigung des für Geschmeidigkeit und Stählung des Körpers ebenso notwendigen Turnunterrichtes, ist jene Einrichtung eines wöchentlichen schul- und aufgabenfreien Halbtages neben den lehrplanmäßigen Turnstunden, vom 4. Schuljahre ab, soweit es die örtlichen Verhältnisse irgend gestatten, festgesetzt bzw. auf alle Schulen ausgedehnt werden[1]). „Vom 4. Schuljahr ab", das soll für die höheren Lehranstalten von heute nach vorausgegangenem drei- oder vierjährigem Besuch der Grundschule doch wohl von Sexta an heißen, obschon für die unteren Klassen bei weniger Wochenstunden sowieso schon mehrere schulfreie Nachmittage herauskommen. Wer möchte indessen die Kleinen und noch nicht so Leistungsfähigen von dem allgemeinen Benefizium ausschließen, zumal sie vielfach erst in der Klasse zu selbständiger Hausarbeit angelernt werden müssen, zumal gerade der Nachlaß häuslicher Vorbereitung erst den freien Nachmittag wahrhaft zu einem solchen macht?

Nur durch Einrichtung des schul- und aufgabenfreien Halbtags also und die damit verbundene Ordnung wird die allgemeine Beteiligung

[1]) Der Ministerialerlaß folgte damit wohl den Beschlüssen der Preußischen Landesversammlung auf die Anträge Dominicus, von denen unabhängig bereits die Lehrerschaft der Frankfurter Morton-Realschule das ganze Jahr hindurch wöchentlich einen aufgabenfreien verpflichtenden Sportnachmittag abzuhalten beschlossen hatte nebst beachtenswerten Richtlinien dafür (Philologenblatt 28. Jahrg. S. 146).

an den Übungen zur körperlichen Ertüchtigung verbürgt, während ordnungslose, hinsichtlich Zeit und Gelegenheit dem Belieben überlassene Einzelbetätigung auch mancherlei Gefahren für Gesundheit und Gesittung mit sich bringt. „In geordneter Weise" können die Leibesübungen erfolgen sowohl bei klassenweisem Wechsel des freien Halbtages wie bei seiner gleichzeitigen Ansetzung für die ganze Anstalt. Aber es ist klar, daß in letzterem Falle sich leichter Ordnung erzielen läßt oder mehr System in ihren Betrieb hineinkommt als bei verschiedener Anberaumung für einzelne Klassen. Nur so, d. h. bei gegenständlicher Ordnung wird es möglich, die zu verschiedenen Sportgruppen gehörigen Mitglieder, sei es in schon bestehenden Vereinen oder indem sich die Schüler selbst nach Alter, Leistungsfähigkeit, Freundschaft und Neigung nur auf ein Jahr vereinigen, zusammenzufassen und, soweit nötig, fachmäßige Leitung oder Aufsicht herzustellen. Ohne solche geht es bei den meisten von der Schule getroffenen Einrichtungen ja nicht ab. Muß sie aber darum immer und überall vom Lehrer ausgeübt werden? Keinesfalls. Ständige Spielaufsicht an den schulfreien Halbtagen durch Lehrer wäre nicht ohne erhebliche Schwierigkeiten herbeizuführen und erscheint weder notwendig noch erwünscht. Je nach der Verschiedenheit der Übungen und ihres Schauplatzes müßten sonst an einem und demselben Nachmittage mehrere Lehrer gleichzeitig stundenlang Aufsicht führen, die ihnen als verantwortungsvoller Dienst nur im Rahmen ihrer Höchststundenzahl zugemutet werden kann. Das würde an kleineren und Mittelanstalten mindestens je eine, an größeren mehrere neue Lehrkräfte erfordern. An bezahlte Überstunden ist auch nicht gedacht, wenn es heißt, daß besondere Mittel aus staatlichen Fonds dafür zurzeit nicht zur Verfügung stehen. Regelmäßige Lehreraufsicht ist, wie der bisherige begrenztere Sportbetrieb der Schule bewiesen hat, aber auch nicht nötig, kann vielmehr vollständig ersetzt werden durch die eigene Aufsicht der Schüler. Diese sind beim Spiel ja ungleich reger interessiert als beim Unterricht, fügen sich willig den Spielordnern aus ihren eigenen Reihen und halten selbst auf Ordnung und Regelmäßigkeit, besonders wenn ihnen solche als unerläßliches Zubehör des Spieles dargetan wurde. Gerade das Auftreten der besten Spieler als Ordner wird den Eifer und die Willigkeit der übrigen noch mehr anspornen. Auch ermöglicht die gegenständliche, nicht klassenweise erfolgende Zusammensetzung der Sportgruppen eine Überwachung jüngerer Spieler durch ältere. Planmäßige Spielbeaufsichtigung durch Lehrer ist endlich nicht einmal erwünscht, nicht sowohl für die Ungebundenheit der Schüler als im Interesse ungescheuter Vornahme der Leibesübungen. Erfahrungsmäßig bereiten letztere gerade manchem wissenschaftlich tüchtigen Jungen Schwierigkeiten, der sich unter den Augen des Lehrers seiner körperlichen Ungeschicklichkeit schämt und darüber leicht den Mut und die Lust zum Spiel einbüßt. Diese Hauptvoraussetzung dafür wird auch der Allgemeinheit durch ständige Spielüberwachung verkümmert, da sie dadurch das Bewußtsein freier, selbstgewählter Betätigung verliert und letztere schließlich als planmäßigen Betrieb ansieht. Mit der Befürwortung der Spiel- und Sportaufsicht durch die Schüler selbst

soll natürlich nicht jede Anleitung und Überwachung durch den Lehrer ausgeschlossen sein, wie sie vorübergehend von Zeit zu Zeit und besonders am Beginn eines Spielabschnittes sich als nötig erweisen wird. Sie wird am zweckmäßigsten durch die Turnlehrer und die Protektoren der verschiedenen Schülervereinigungen ausgeübt, die ihr Ehrenamt ja gewöhnlich auf Grund besonderer Neigung und Befähigung dafür übernommen haben.

Damit erledigt sich auch die aus Fachkreisen erhobene Frage der Haftpflicht bei den Übungen. Selbstverständlich kann für dabei vorkommende Unfälle weder die Schule noch ein Lehrer haftbar gemacht werden. Es handelt sich hier ja nicht um lehrplanmäßige Beschäftigung der Zöglinge, sondern um einen ihnen zugestandenen Unterrichtsausfall, den sie zu ihrer körperlichen Ertüchtigung nach eigener Neigung ausnützen sollen. Ihre Teilnahme an diesen „Schuleinrichtungen" ist allerdings nach dem Erlaß vom 20. Dezember 1920 U III B 8574 verbindlich wie die am Turnunterricht, so daß für Befreiungen davon die gleichen Bestimmungen vom 24. Januar v. Js. U III B 7827 gelten. Leitung und Aufsicht werden damit nach dem Erlaß vom 18. Dezember decs. Js. U III B Nr. 8397 U II W zu „Amtshandlungen, welche Lehrer und Lehrerinnen in Ausübung der ihnen anvertrauten öffentlichen Gewalt vornehmen", d. h. diese werden im Falle von Regreßforderungen durch die behördliche Erhebung des Kompetenzkonfliktes geschützt, deshalb ist eine Haftpflichtversicherung weder beabsichtigt noch nötig. Leitung und Aufsicht bei jenen Leibesübungen werden aber dort auch nicht ausdrücklich gefordert. Somit ist für etwa dabei entstehenden Schaden ebensowenig wie für Vorkommnisse auf dem Schulwege oder in der sonstigen Freizeit die Schule verantwortlich. Wo keine Aufsicht stattzufinden braucht, kann auch von Haftpflicht keine Rede sein. Doch ist es gerade darum dringend erwünscht, daß behördlicherseits die Nichtnotwendigkeit der Spielbeaufsichtigung durch die Lehrerschaft erklärt wird.

Bei der Selbstaufsicht der spielenden Schüler wird am sichersten auch „den Wünschen der Jugend bezüglich der Art der von ihnen zu betreibenden Leibesübungen" Rechnung getragen. Neigung und Befähigung, die sich wechselseitig bedingen, sind unerläßliche Voraussetzungen für Eifer und Fortschritt darin. Über sie weiß niemand besser Bescheid als jeder Teilnehmer selbst, und gleich der Beteiligung des einzelnen an diesem oder jenem Sport wird auch die Entscheidung der Allgemeinheit für die eine oder andere Art der Leibesübungen am wenigsten beeinflußt sein, wenn kein an Schulzwang gemahnender Lehrer dabei ist. Immerhin wird die Auswahl gebunden sein an die örtlichen und besonderen Verhältnisse jeder Anstalt, an die bei ihr bestehenden Einrichtungen erprobter Art, vorhandene Spielgeräte u. dgl., Berücksichtigungen, die der Leiter im Anstaltsinteresse fordern muß. Dem Wechsel der Jahreszeit trägt die Jugend schon von selbst Rechnung, nur vermag sie häufig genug den Eintritt einer neuen Spielzeit und Spielart kaum zu erwarten. Auch da wird die Schule bisweilen, z. B. beim Schwimmen oder Eissport, im gesundheitlichen Interesse ihrer Zöglinge hindernd da-

zwischentreten müssen, im übrigen aber vernünftigen Wünschen und Vorschlägen jederzeit gern entgegenkommen.

Die Fixierung des freien Halbtages ist Sache der Lehrerkonferenz, die darüber unter Wahrung der sonstigen Lehrziele und nach Kenntnisnahme etwaiger begründeter Schülerwünsche entscheiden wird. Letztere können ihr seitens der Klassengemeinde durch die Ordinarien oder von den Klassen- und Schülerausschüssen durch den Berater übermittelt werden. Darnach werden von verschiedenen Anstalten verschiedene Halb- oder Nachmittage gewählt werden. Ein Vormittag ist nach dem Wortlaut der Verordnung nicht ausgeschlossen, wird wohl aber nirgendwo öfters in Betracht gezogen werden, es sei denn, daß infolge besonderer räumlicher oder Witterungsverhältnisse die dadurch verloren gehenden Lehrstunden ebensogut an einem Nachmittage gegeben werden können. Nahe liegt es, den freien Halbtag in der Mitte der Woche, in gleichem Abstande von der Sonntagsruhepause, anzuberaumen. Aber nicht überall ist das durchführbar, wie überhaupt die Terminwahl auf allerlei Schwierigkeiten stößt. An manchen Anstalten mit entlegener oder mit anderen geteilter Turnhalle sind drei Nachmittage mit lehrplanmäßigem Turnen besetzt; ein vierter mit wahlfreiem Zeichnen der U II—O I, ein fünfter womöglich mit naturwissenschaftlichen Übungen derselben Klassen oder mit Chorgesang. Bleibt somit für sämtliche nur ein gleichzeitig freier Halbtag übrig. Und muß dieser aus weiteren örtlichen Gründen etwa gar auf Sonnabend nachmittags gelegt werden, so braucht damit durchaus keine Verkürzung des Benefiziums verbunden oder gar beabsichtigt sein. Ein angestrengter Spiel- und Sportbetrieb oder Fußmarsch, der sich über mehrere Stunden ausdehnt, läßt nicht nur keine Zeit übrig für Anfertigung von häuslichen Aufgaben, ist im jugendlichen Körper auch noch am nächsten Tage fühlbar und verlangt gehöriges Ausruhen. Dafür ist der Sonntag um so geeigneter, als er längeres Schlafen gestattet und ohnehin für Schulaufgaben schon immer ziemlich außer Betracht blieb. Erfahrungsmäßig sind die Schüler nie schlechter vorbereitet und weniger aufnahmefähig als am Montag, was mit dem größeren Zwischenraum zwischen Einprägung und Wiedergabe des Lernstoffes wie mit der sonstigen Sonntagserholung, namentlich in Großstädten, zusammenhängt, so daß am Wochenbeginn der Lehrer gewöhnlich selbst das Beste tun, die Wiederholungsaufgaben noch einmal durchkauen oder in der Klasse befestigen muß und bei der Neudurchnahme nichts voraussetzen darf. Warum da nicht lieber gleich durch Aneinanderreihung von aufgabenfreiem Halbtag und Sonntagspause die Schüler von dem lästigen Alp mangelhafter Montagsvorbereitung mit befreien? Es kommt hinzu, daß heute viele auswärtige Schüler über Sonntag ihre in der Umgegend wohnenden Eltern oder sonstigen Verwandten zwecks Versorgung mit Lebensmitteln und frischer Wäsche aufsuchen wollen, ein weiterer Umstand, der ihnen wenig Zeit zur Vorbereitung für Montag läßt. Jedenfalls geht durch Ansetzung des freien Halbtages auf Sonnabend Nachmittag bei gründlicherem Ausruhen weniger Arbeitskraft verloren, und damit würde ein Hauptbedenken der Lehrerschaft gegen die ganze Einrichtung aus der Welt geschafft, die Be-

fürchtung, es möchte durch die mit den freien Halbtagen verbundene Verkürzung häuslicher Vorbereitungszeit die Bewältigung des Jahrespensums unmöglich werden. Auch hört mit ihrer Innehaltung nicht jede Vorbereitung für den kommenden Schultag auf, wenigstens nicht diejenige, für die schon tage- oder wochenlang zuvor Aufgaben gestellt werden. Solche schon an früheren Nachmittagen bei Berücksichtigung der Arbeitspläne mögliche Hausarbeiten, wie vor längerer Zeit gestellte Aufsätze oder Exerzitien, können, weil nicht Aufgaben des freien Halbtags, nach wie vor gefordert werden, sind aber besser nicht unmittelbar dahinter zu verlegen, damit nicht etwa säumige Schüler sie an Stelle der in der Freizeit vorzunehmenden Leibesübungen zu setzen versuchen.

Doch ist das die einzige in letzter Zeit verfügte Einschränkung häuslicher Schülerarbeiten? Keineswegs. Mit der Einrichtung des schul- und aufgabenfreien Halbtages ist die Sorge des Ministerialerlasses um die körperliche Ertüchtigung der Schuljugend nicht erschöpft; er sieht auch, wie schon eingangs gesagt, „während der Unterrichtszeit durchschnittlich alle 4 Wochen, wo es die Verhältnisse nicht unmöglich machen, vom 6. Schuljahr ab einen Ganztag für eine turnerische Wanderung" vor. Eine ideal gedachte, herrliche Neuerung trotz alles Kopfschüttelns erprobter Schulweisheit! Wen überzeugte nicht von ihrer Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit die in der Verfügung angeführte Absicht: „Das Wandern soll einen frischen, fröhlichen Sinn und Wanderlust wecken, zu bewußtem Sehen und Hören erziehen, Freude an der Natur, an der Heimat und an der Kameradschaft gewähren und Ausdauer verleihen!" Wann wäre die Weckung des Frohsinns und der Freude am Wandern erwünschter gewesen als in der tieftraurigen Gegenwart, wann gälte es mehr, das Verständnis für die Schönheit der Natur und Heimat zu erschließen als inmitten des materialistischen Sinnentaumels, als bei der jetzigen Abgeschlossenheit des Deutschtums vom Auslande? Was wäre im gegenwärtigen schweren Kampfe ums Dasein, im Ringen um eine bessere Zukunft wichtiger als die Erziehung zu bewußtem Sehen und Hören, als die Vermittlung von Zähigkeit und Ausdauer? Und zu diesen mittelbaren, mehr ethischen Bereicherungen sollen, besonders auf der Rast, direkte Belehrungen kommen, die einen schätzenswerten Ersatz des inzwischen auf der Schulbank Versäumten bedeuten: Anleitungen „zum Fernsehen, zum Schätzen von Entfernungen, zum Zurechtfinden im Gelände und zur Beurteilung des letzteren". Gerade dem erdkundlichen Unterrichte, diesem vielbejammerten Stiefkinde im Lehrplan der Mittel- und Oberstufe der Gymnasien, erwächst durch derlei Unterweisungen im Freien, womit sich „an Ort und Stelle entworfene Geländeskizzen"[1]) verbinden sollen und Kartenlesen, vornehmlich an Meßtischblättern und Generalstabskarten, geübt werden kann, ein ungeahnter praktischer Gewinn. Ähnlich

[1]) Ein willkommener Ersatz für die nach dem Erlaß vom 9. März d. Js. wegfallende häusliche Anfertigung erd- und naturkundlicher Zeichnungen. Daß jeder Lehrer dazu selbst befähigt sein müsse, möchte ich nicht mit Jungbluths sonst vermittelnden Forderungen (Philologenblatt 28. Jahrg. S. 457) voraussetzen.

steht es mit der Einführung in die zwischen Erdkunde und Naturwissenschaft geteilte, im Stundenplan kaum irgendwo besonders berücksichtigte Geologie. Jede Beurteilung des Geländes führt bei einigermaßen Vertiefung von selbst zur Feststellung der Erdschichten und zur Erörterung weiterer geologischer und mineralogischer Fragen. Wie ungezwungen und anschaulich sich botanische und, wenn auch nicht ganz so leicht, zoologische Belehrungen bei Wanderungen durch Flur und Hain geben lassen, ohne als Unterricht empfunden zu werden, liegt auf der Hand. Das Entwerfen von Skizzen bei der Rast braucht sich nicht auf Festhaltung des Geländes zum erdkundlichen Zweck zu beschränken; künstlerisch Begabtere werden bei längerem Verweilen an schönen Punkten auch landschaftliche Motive oder genrehafte Szenen in ihrem Skizzenbuch festzuhalten suchen. Wie erhebend, angesichts der Großartigkeit und Wechselfülle der Naturgebilde die Schüler auf die menschliche Ohnmacht übersteigende Unendlichkeit der Schöpfung hinzuweisen oder ihnen auf spätgewordenem Heimweg bei strahlendem Sternhimmel von den Wundern des Weltalls und den Rätseln der Astronomie zu erzählen. Und sollte es ausgeschlossen sein, daß schöngeistige Primaner und Sekundaner am murmelnden Wald- oder Felsenquell nicht gern in Urtext oder metrischer Übersetzung eine passende Ode aus Horaz oder ausgewählte Partie aus Homer und Vergil, ein Chorlied aus den griechischen Tragikern, eine der tiefernsten Vaterlandsweisen Walthers von der Vogelweide, eine packende Szene aus dem Nibelungenliede, wie die Tötung Siegfrieds auf der Jagd im Odenwalde, oder diese oder jene dichterische Perle der neuesten deutschen Literatur vernähmen und selbst darböten? Natürlich heißt es da, ganz im Sinne der neuen Arbeitsschule oder „Schulgemeinde" Neuendorffs, für den führenden Lehrer immer, möglichst wenig selbst lehrend aufstehen, lieber zurücktreten und den einen oder anderen Schüler anregen, sein Können zu zeigen. Auch in Zukunft wird nach der Neuregelung unsers Schulwesens mit der beabsichtigten Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl für alle jene erwünschten Wissensinhalte im Unterricht selbst sich keine Zeit finden, durch ihre Übermittlung beim Wandern aber die volle Dauer der Lehrstunden für deren Hauptaufgaben gewahrt, so daß es nach wie vor trotz monatlichem Wandertag möglich sein wird, das von wertlosem Nebenballast befreite Klassenziel zu erreichen. Die Zeit also, um die der planmäßige Schulbankbetrieb durch die vierwöchentliche Turnwanderung verkürzt wird, und die dafür aufgewendete Mühe ist keineswegs verloren, wenn sie nur in obiger Weise richtig ausgenutzt wird. Der mit dem gleichen Maß etwas praktischeren Wissens erreichte gesundheitliche und ethische Nutzen wird bald in die Augen springen.

Zur Sicherung des letzteren gibt der Ministerialerlaß noch weitere Fingerzeige, indem er dabei „frischen Gesang von Turn- und Wanderliedern" sowie „Geländespiele in Form einer Schnitzeljagd od. dgl." zur Erhöhung der „Freude und Ausdauer der Teilnehmer" empfiehlt. Den Gesang, diese beliebteste Äußerung deutschen Gemütslebens, nach jener Richtung zu pflegen, ist in dem dafür angesetzten Unterricht weniger möglich als bei

unmittelbarer Empfindung seines die Spannkraft belebenden Einflusses. Und wenn dadurch allmählich die Texte und Weisen der am öftesten gesungenen Lieder sich dem Gedächtnis der jugendlichen Wanderer einprägen und zu ihrem dauernden Geistesbesitz werden, so ist das doppelt zu begrüßen in einer Zeit, wo das Memorieren von Gedichten als Gedächtnisüberlastung angesehen und Liederbücher gleich allem Gedruckten kostspielige Luxusware zu werden beginnen. Nur darf kein Gesang im Augenblick der größten Anstrengung und Ermüdung, insonderheit nicht beim Anstieg, wo die Fortbewegung allein den vollen Atemstrom auslöst, angestimmt werden, vielmehr gilt es, die Jugend auch hierbei „an die Beachtung der für das Wandern erprobten Gesundheitsregeln zu gewöhnen". Daß diese auch gebieten, „Alkohol- und Tabakgenuß zu meiden", ist geschulten Wanderern schon bekannt und wird Neulingen immer wieder durch Darlegung der schädlichen Wirkung aller Narkotika auf Herz, Lungen und Blutumlauf zu veranschaulichen sein. Erfreulicherweise ist die heutige Jugend von jenem ehemaligen Hauptsport studierender Jünglinge mehr und mehr abgerückt und hat Sinn für idealere Genüsse bekommen, nicht zuletzt zum Schaden ihres heute für Notwendigeres als jene qualitativ verschlechterten Fabrikate in Anspruch genommenen Geldbeutels.

Überaus wichtig für Erhaltung der Leistungsfähigkeit und Stimmung beim Wandern ist eine geordnete Fußpflege, welcher darum der Ministerialerlaß gleichfalls Beachtung geschenkt wissen will. Auch darüber werden die meisten Schüler erst aufgeklärt werden müssen; insbesondere über die Notwendigkeit sorgfältiger Reinhaltung und womöglicher Einfettung der Füße, öfteren Wechsels der Strümpfe, die gerade zum Wandern weich und porös sein sollen, und vor allem bequemer, undurchlässiger Schuhe mit festen Sohlen. Bei der heutigen Kostspieligkeit der Fußbekleidung wie zum Zweck der Abhärtung ist das Barfußgehen, wann und wo irgend möglich, zu empfehlen, natürlich nicht auf steinigen Gebirgspfaden. Ein kurzes Fußbad im kalten Bach oder See mit unmittelbar folgender Wiederanlegung der Strümpfe und Schuhe dient gleichfalls letzterem Zweck und gehört bei anstrengenden Wanderungen mit zu den wohltuendsten und nachhaltigsten Erfrischungen. Auch über die zweckmäßigste Beschaffenheit der übrigen Kleidung und Ausrüstung beim Wandern werden Belehrungen angebracht sein. Noch wertvoller ist freilich die vom Schüler selbst hierbei gemachte Erfahrung.

Die Teuerung und geringe Dauerhaftigkeit der Gewandung, vornehmlich des Schuhwerks, bei stärkerer Abnutzung ist ein Hauptbedenken, und ein begründeter Einwand vieler Eltern gegen häufiges Wandern; noch mehr bei der augenblicklichen Knappheit oder Preislage der Lebensmittel die Verpflegungsfrage. Andere Mahlzeiten als Erfrischungen durch Kaffee oder Limonaden in Wirthäusern einzunehmen, dürfte bei einer größeren Zahl von Wanderern heute unmöglich und zu kostspielig sein. Die Mitgabe von ausreichendem Brot, fettigem Aufstrich und etwaigen Beilagen jedoch ruft, zumal in Pensionen, ernstliche Schwierigkeiten hervor, die bereits zu lauten Beschwerden ihrer

Inhaber geführt haben. Das Mitschleppen von Kochgeräten aber zum Abkochen von Kartoffeln und anderer mitgenommener oder unterwegs erstandener Speisevorräte wird in den seltensten Fällen anzuraten sein. Denn abgesehen von Ruderfahrten und von Streifen der darauf besser eingerichteten Wandervogel- und Pfadfindergruppen ist es viel zu umständlich und beraubt den damit Beschäftigten der Zeit und Lust für Naturgenuß und Betrachtung. Weniger in Frage kommt die Erhöhung der Beförderungstarife, weil Eisenbahn und andere Fahrgelegenheiten außer für Rückfahrten beim Eintreten schlechten Wetters oder übergroßer Ermüdung zu benutzen nicht im Sinne der ganzen Einrichtung liegt.

Verbieten sich somit aus doppeltem Grunde kostspielige Bahn- und Dampferfahrten nach weiten Zielen, so heißt es, sich auf Wanderungen beschränken, die vom Durchschnitt der betreffenden Klasse oder Gruppe zurückgelegt werden können. Nur dann würde es möglich, auch den 4. und 5. Jahrgang, also die Sexta und Quinta der höheren Lehranstalten, daran teilnehmen zu lassen, die im allgemeinen zu ihrem Schmerze davon ausgeschlossen bleiben sollen und doch so gern mittun möchten. Zeit haben sie mehr als ältere Klassen dazu, aber dem Mangel an Verständnis und Bedürfnis für Naturgenuß geht in diesen Jahren noch nicht körperliche Leistungsfähigkeit pararellel, und leicht könnten zu frühe Muskelübungen zum Nachteil der noch kostbareren Nervenkraft erfolgen,

Ohnehin werden Fälle von Überanstrengung bei aller Vorsicht in der Bemessung des Wanderzieles nicht ausbleiben infolge der verschiedenen Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen. Wenn auch in Rücksicht darauf in der Regel klassenweise gewandert werden soll, so herrschen doch noch innerhalb derselben Klasse erhebliche Altersunterschiede, ja auch innerhalb desselben Jahrganges ein bunter Wechsel in Größe und Leibeskraft. Deshalb macht es soviel nicht aus, ob gerade immer jede Klasse für sich wandert oder mehrere Klassen derselben Stufe gemeinsam, nach Neigungen und engerer Befreundung in Gruppen gegliedert, dem gleichen Ziele zustreben. Deren Führung durch geeignete Schüler (Gruppenführer) wird zur Förderung der Unbefangenheit der Wandergesellschaft wie zur Aufrechterhaltung der Ordnung nicht wenig beitragen und dem begleitenden Lehrer seine Aufgabe wesentlich erleichtern.

Die beaufsichtigende Teilnahme eines oder mehrerer Lehrer erscheint, im Gegensatz zur wohl möglichen Aufsichtslosigkeit der schul- und aufgabenfreien Halbtage, unentbehrlich. Sie bedeutet für die Lehrerschaft ja bei dem gleichzeitigen Ausfall ihrer Lehrstunden keine Mehrbelastung. Das geringe Opfer einiger freier Nachmittagsstunden oder unbedeutender Wanderkosten wird reichlich gelohnt durch den dem Berufsgelehrten nicht weniger zuträglichen Aufenthalt in freier Natur wie durch den Einblick in die gerade bei Spaziergängen dem Erzieher sich erschließende Zöglingsseele. „Kilometer- und Tagegelder“ zu fordern[1]), dürfte ttotz der Berechtigung des Vergleichs

[1]) Vgl. Philologenblatt 18. Jahrg. S. 221 und 371.

mit Außenterminen und Amtsreisen anderer Beamter weniger aussichtsreich sein; erfolgreicher der gleichbegründete Abzug von tatsächlicken Unkosten bei der Einkommensveranlagung. Bei klassenweiser Wanderung wird Begleiter wohl meist der Klassenleiter sein, bei solchen nach Sportgruppen oder Schülervereinen auch andere, z. B. technische Lehrer und Vereinsprotektoren. Namentlich jüngeren Lehrkräften bieten die turnerischen Wanderungen die beste Gelegenheit, erziehliche Beobachtungen zu sammeln und durch bereitwillige Vertretung älterer oder zu anstrengenden Ausflügen nicht mehr fähiger Amtsgenossen Kollegialität zu bekunden.

Die notwendige Teilnahme und Beaufsichtigung ganztägiger Märsche führt bei ihrer klassenweisen Ansetzung auf verschiedene Tage natürlich zu Unterrichtsvertretungen, die sich ja unschwer regeln lassen, aber doch nicht im Interesse des ununterbrochenen Fortschrittes der betroffenen Lehrfächer liegen. Unvermeidliche Vertretungen gibt es ohnehin schon genug in jedem Lehrkörper, weshalb der gewissenhafte Anstaltsleiter weitere nach Möglichkeit wird abzuwenden suchen. Am einfachsten und wenigsten störend für den Unterrichtsbetrieb und die zur Erreichung seiner Ziele nötige Ruhe ist jedenfalls wieder die gleichzeitige Anberaumung des Wandertages für die ganze Schule, ohne daß sie zum unumstößlichen Gesetz zu werden braucht. Ebensowenig darf es zur toten Regel werden, den Wandertag mit dem schul- und aufgabenfreien Halbtag zusammenzuwerfen, will man nicht das Mißtrauen der Schüler wachrufen, es sei auf eine willkürliche Verkürzung ihrer Schülerrechte abgesehen, wenn auch anderseits bisweilen eine Vereinigung der beiden Benefizien gerade so wie ihre klassenweise verschiedene Ansetzung angezeigt sein wird. Ein Aufgabenerlaß ist mit der Einrichtung des Wandertages nicht verbunden und braucht es nicht zu sein, da ihm ja ein Nachmittag mit ausreichender Freizeit für häusliche Vorbereitung vorangeht. Freilich wird nach anstrengenderen Märschen die Brauchbarkeit der Wanderer am nächsten Schultage ähnlich zu wünschen übrig lassen wie am Wochenbeginn. Daß örtliche Verhältnisse ganztägige Turnmärsche unmöglich machen sollten, ist kaum anzunehmen, wohl aber können da und dort dauernde oder zeitweilige Umstände Beschränkungen und Verschiebungen verursachen. Am besten findet auch hierüber eine Vereinbarung zwischen Lehrerschaft und Elternbeirat statt.

In vorstehender Weise gehandhabt, werden auch diese Maßnahmen der Unterrichtsverwaltung ohne Gefährdung und Vernachlässigung der eigentlichen Lehrziele die körperliche und seelische Ertüchtigung unserer Jugend fördern und mit beitragen zur Gesundung des deutschen Volkes und Wiederaufrichtung unseres in den Staub getretenen armen Vaterlandes.

Glogau. J. G. Wahner.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Chemie und Mineralogie.

Rippel, J., Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen. II. Teil. Organische Chemie. Dritte, verbesserte Auflage. Mit 43 Abbildungen. 212 Seiten. Wien 1917. Franz Deuticke. Preis geb. 4 Kr.

Der reiche Inhalt des Buches ist, wie immer, in die beiden Abteilungen der aliphatischen und der zyklischen Verbindungen gegliedert. Die aliphatische Reihe gewährt, durch die Einteilung nach der Zahl der Kohlenstoffe, eine recht vielen Lehrbüchern mangelnde Klarheit. Der Verfasser hat sich bemüht, auch die neuesten Errungenschaften auf wissenschaftlichem und technischem Gebiete dem Texte einzuverleiben; weshalb er aber die schönen Arbeiten Emil Fischers über die Isomerien der Zuckerarten stillschweigend hinweggeht, ist nicht zu verstehen. Einer neuen Auflage dürfte wohl auch die Konstitution der Chlorophylls nach Willstätter nicht fehlen. Die vielen historischen Anmerkungen bilden eine empfehlenswerte Vermehrung des Textes. Die Ausstattung des Buches ist nicht minder zu loben, wie die ungemein klare Darstellung und die Erläuterung durch die zahlreichen Konstitutionsformeln. Wir können dem schönen Buche nur eine weite Verbreitung, auch in Deutschland, wünschen.

Rippel, J., Grundzüge der Chemie und Mineralogie für die IV. Klasse der Realschulen. Vierte, verbesserte Auflage. Mit 124 Abbildungen. 184 Seiten. Wien 1917. Franz Deuticke. Preis 3,80 Kr.

Verfasser gewährt in feinen Grundzügen der Chemie einen weiteren Raum, als es sonst in Österreich für diese Stufe der Fall ist. Da er aber auch die wichtigsten Mineralien bespricht, und sogar der Chemie der Kohlenstoffverbindungen einen Abschnitt widmet, ist der Umfang des Buches über den dieser Stufe meist zugewendeten Raum hinausgewachsen. Die Versuche sind geschickt ausgewählt und durch gute Textfiguren erläutert. Wo es angeht, ist die Technik mit herangezogen worden. Erwünscht wäre wohl eine systematische Zusammenstellung der im Buche zerstreuten Kristallformen.

Ficker, Gustav, Leitfaden der Mineralogie und Chemie für die vierte Klasse der Gymnasien und Realgymnasien. Fünfte Auflage. Mit drei farbigen Tafeln und 126 Abbildungen in Schwarzdruck. 116 Seiten. Wien 1917. Franz Deuticke. Geb. 3,60 Kr.

Wie der Titel besagt, geht auch im Text die Mineralogie, so weit es möglich ist, der Chemie stets voran, so daß letztere der Mineralogie mehr als Erläuterung dient. Gleichwohl ist auch auf die chemischen Theorien Bezug genommen und sogar ein kurzer Abriß der organischen Chemie beigefügt.

Die Mineralogie wird überdies durch die Gesteinskunde, wenn auch nur in Umrissen, ergänzt. Neben den zahlreichen Textfiguren, sind die hervorragend schönen farbigen Tafeln einiger Mineralien und des Pasterzen-Gletschers lobend hervorzuheben.

Das Büchlein würde in der Untersekunda der deutschen Realanstalten dieselben guten Dienste leisten, wie in der vierten Klasse der österreichischen Anstalten.

Hoffmann, Josef, Leitfaden für den Arbeitsunterricht der Chemie und Mineralogie für die IV. Klasse der Realschulen. Mit 75 Abbildungen. 104 Seiten. Wien 1918. Franz Deuticke. Preis kart. 4 Kr.

Verfasser hat seinen Leitfaden auf praktisch heuristischer Grundlage aufgebaut. Der Schüler, resp. eine Schülergruppe, finden selbst die Eigenschaften der Körper und alle Erscheinungen bei der Einwirkung verschiedener Agentien, natürlich unter Oberleitung des Lehrers. Der Stoff ist in 35 Arbeitsgebiete zerlegt und die Mineralogie ist hineingearbeitet. Ungeachtet des schön klingenenden Begleitwortes, verfällt der Verfasser, wenn es anders kaum möglich wäre, von selbst wieder in die „rückständigen Demonstrationsunterrichte", wie ihn Direktor Donnemann in Barmen bezeichnet.

Die Versuche sind dem Schüler in den einzelnen Arbeitsgebieten in denkbar kürzester Form angedeutet. Wir möchten glauben, daß der Anfänger, solchen Bemerkungen gegenüber, meist ratlos dasteht, und der Lehrer den verfehmten Demonstrationsunterricht vielmals statt einmal vormehnen muß. In den Gleichungen ist nirgends die Ionenschreibweise angewendet. In einem kurzen Anfange kommt auch die organische Chemie zu ihrem Recht. In einer Beilage stellt Verfasser die für jedes Arbeitsgebiet erforderlichen Reagentien übersichtlich zusammen.

Steigen, E., Einführung in das chemische Praktikum. Zweite Auflage. Leipzig u. Wien 1917. Franz Deuticke. 143 S. 3 M.

Der Verfasser wählt im ersten Teile des Büchleins die wichtigsten im Unterrichte vorkommenden Säuren und Metalle aus, an denen der Schüler die charakteristischsten Reaktionen kennen lernen soll. Diese Reaktionen sind ausführlich beschrieben und durch Gleichungen in Ionenschreibweise erläutert. An jedes Kapitel knüpfen sich einige Denkaufgaben und Berechnungen. Nachdem im zweiten Teile einige Präparate hergestellt werden, ist der dritte Teil, allerdings nur in aller Kürze, dem analytischen Gange gewidmet.

Man merkt dem Büchlein den erfahrenen Lehrer auf Schritt und Tritt an und glauben wir, daß das Büchlein auch außenhalb der Schweiz, für die es wohl in erster Linie bestimmt war, aufrichtige Freunde finden wird.

Brunswig, H., Die Explosivstoffe, Einführung in die Chemie der explosiven Vorgänge. Mit 8 Abbildungen und 12 Tabellen. 152 Seiten. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin u. Leipzig 1918. Göschensche Verlagsbuchhandlung. Preis 1 M. und 0,25 M. Teuerungszuschlag.

Das in dritter Auflage erscheinende Büchlein ist in erster Linie für die Technik, weniger für Kriegszwecke geschrieben. Es hält sich deshalb wesentlich an die in der Technik meist verwendeten Sprengstoffe. Von besonderem Interesse sind die Kapitel über die Sensibilität der Explosivstoffe, über den Initialimpuls und die Initialsprengstoffe und endlich über die neuerdings stark in den Vordergrund tretende Verwendung der flüssigen Luft als Sprengstoff.

An zahlreichen der Praxis entnommenen Beispielen, wird die Verwendung der Explosivstoffe und die Gefahren bei unsachgemäßer Verwendung derselben demonstriert.

Bei dem geringen Umfang des Büchleins muß man über den reichen Inhalt desselben staunen, den wir hier eben nur streifen konnten.

Müller, Fritz G., Theoretische Kapitel aus der allgemeinen Chemie. Zweite Auflage. 59 Seiten. Zürich 1916. Verlag von C. Speidel. 2,50 M.

Müller, Fritz G., Anhang. Lösungen zu den Übungen 1—100. Zürich 1916. Verlag von C. Speidel. 13 Seiten. 1,50 M.

Das Heftchen enthält einen kurzen Auszug der in jedem chemischen Lehrbuche vorgesehenen theoretischen Kapitel. Bei der ungemein knappen Fassung des Heftchens, wird es jedem Schüler anzuraten sein, sich lieber seines Lehrbuches zu bedienen, um sich über die gewiß nicht leicht zu erfassenden chemischen Theorien zu orientieren.

Ob es zu billigen ist, daß der Verfasser von den neuesten Errungenschaften der theoretischen Chemie bezüglich des Elementen- und Atombegriffes sowie des periodischen Systems und des Valenzbegriffes gänzlich absieht, ist in einem Büchlein aus dem Jahre 1916 wohl zu bezweifeln.

Seine 100 Übungsbeispiele sind geschickt zusammengestellt und die Lösungen in einem besonderen Heftchen zugefügt.

Mache, Heinrich, Die Physik der Verbrennungserscheinungen. Mit 43 Abbildungen im Text und auf 2 Tafeln. 131 Seiten Leipzig 1918. Verlag von Veit u. Comp. Geh. 6 M. und 25 % Teuerungsaufschlag.

Die Physik und Chemie der Verbrennungserscheinungen ist seit Bunsen und Berthelot zu einer besonderen Wissenschaft geworden. Verhältnismäßig am wenigstens, hat man ich bisher mit den Formen der Flammen und der physikalischen Erklärung dieser Formen beschäftigt. Der Verfasser liefert in diesem Buche einen wichtigen, auf Experimente und Berechnungen gegründeten, Beitrag zu diesem Kapitel, insbesondere mit Rücksicht auf die Theorie der Verbrennungsmotoren und der Feuerwaffen. Diesen beiden technischen Verwendungen entsprechend, ist der Inhalt des Buches in die

beiden Abschnitte gegliedert, welche sich mit den Verbrennungserscheinungen in Gasen und an festen Körpern beschäftigt.

Dem ersten Abschnitt legt Verfasser den Bunsenbrenner zugrunde, den er in einfachster Weise äbandert, um die mannigfaltigsten Erscheinungen an der Flammenform zu demonstrieren. Er wendet sich sodann der Verbrennung in geschlossenem Gefäß zu. In beiden Fällen werden die Verbrennunggeschwindigkeiten, die Temperatur und die Brennfläche behandelt, sowie die Druckentwicklung. infolge der schnellen Verbrennung der Gasgemische.

In gleicher Weise verfährt Verfasser bei der Entzündung und Verbrennung vollständig verbrennbarer fester Körper, wie des kolloidalen Schießpulvers. Er untersucht sodann die Bewegung des Geschosses im Rohr während und nach der Verbrennung des Pulvers. Zum Schluß wird die hier entwickelz Theorie an einem Zahlenbeispiel geprüft, soweit es mit den schon bekannten Daten möglich ist.

Wer in dieses noch recht wenig bekannte Gebiet eindringen möchte, wird an dem mit interessanten Abbildungen versehenen und äußerst klar geschriebenen Büchlein des Wiener Verfassers einen trefflichen Führer finden.

Mendelssohn.

---

b) Einzelbesprechungen.

Eberhardt, Paul, Das Buch der Stunde. Eine Erbauung für jeden Tag des Jahres, gesammelt aus allen Religionen und aus der Dichtung. 3. durchgesehene u. teilw. veränd. Aufl. F. A. Perthes. Gotha 1921. Geb. 24 M.

Blätter der Stunde, hrsg. von Paul Eberhardt u. R. Steglich. Ebenda 1921. Fünfzehn Hefte der 1. Reihe in Sammelkarton 30 M., jedes Heft 2 M.

Wer davon überzeugt ist, was vorläufig nur für einen kleinen Kreis zutrifft, daß die furchtbare Schicksalswende unseres Volkes zu tiefst gesehen, eine Folge der Veräußerlichung und Entseelung der letzten Jahrzehnte war, der wird jedes echte Mittel zur Verinnerlichung und Beseelung, zur Zurückführung der Überzivilisation in wahrhaftige Kultur mit Freuden ergreifen. Die beiden oben angezeigten Veröffentlichungen bieten ein ganz besonders wirksames Mittel in dieser Richtung dar. Schon während des Krieges erfüllte das „Buch der Stunde“ zum erstenmal seine schöne Aufgabe; die rasch nötig gewordene 3. Auflage beweist am besten seinen Erfolg: Täglich ein Wort, einen Vers aus den heiligen Schriften — und die Dichter aller Zeiten und Völker sind hier gleich ihren Propheten — in die Arbeit und den Kampf des Tages mit hineinzunehmen, bedeutet eine höchst wertvolle Gabe; und daß es eben nicht bloß Bibel und Gesangbuch ist, die diesen Segen spenden, entspricht durchaus der Sehnsucht unserer heute am tiefsten Ringenden; gerade so geht das Buch auf den Sinn alles Seins und nicht auf die Art des Daseins. Möchte es immer noch mehreren seinen reichen Segen spenden!

Ein recht glücklicher Gedanke war es, solchen Segen für Feiern in kleinerer oder größerer Gemeinschaft durch die „Blätter der Stunde“ noch reicher zu

gestalten. Denn freilich gehört Musik zur Vertiefung jeder Art von Andacht — und solche vollzieht sich ja nicht nur in den dafür erbauten Gotteshäusern. Jedes jener Blätter enthält abwechselnd je drei kleinere Dichtungen und drei Musikstücke, denen allen sechs immer eine Gesamtstimmung zugrunde liegt. Jede Tages- und Jahreszeit, jede Seelenstimmung, jede Festesstimmung kommt dabei aufs schönste zur Geltung: in dieser einheitlichen Gesamtstimmung liegt ein eigenartiger Zauber. Die einzelnen Blätter sind als Darbietung ihres Inhalts für sich oder als Umrahmung von größeren Feiern gedacht, wie wiederholte Proben gezeigt haben, aufs wirksamste dafür zu verwenden. Oft werden sie die Anregung zu ähnlichen Darbietungen sein können, wie sie selbst sind. In der Auswahl der Dichtungen wie der Musikstücke, die recht viel altes, wenig beachtetes oder doch in zu kleinen Kreisen gepflegtes Musikgut hervorholen, hat eine recht glückliche Hand gewaltet. Als Beispiel sei der Inhalt des 8. Heftes angeführt: Pater Seraphicus und Chor seliger Knaben aus Faust II. Teil — Adagio der Klaviersonate op. 31, 2 von Beethoven — Sonnengesang des Franz von Assisi — Largo aus der Violinsonate F-Dur von Händel — Proömion von Goethe — Ave regina coelarum (alte historische Weise), aber es sind eben nicht nur etwa religiöse Töne im engeren Sinne, sondern alles, was von Menschenstimmungen zu höherer Weihe erhoben werden kann, kommt zum Ausdruck. Die „Blätter der Stunde" seien allen Schulen für Feiern ausdrücklich empfohlen.

Spandau. Paul Lorentz.

Deutsches Volk und Christusglaube. Vorträge von Anton Worlitscheck, Stadtpfarrprediger in München. Freiburg. Herdersche Verlagshandlung. 8°. VIII u. 284 S. 4, geb. 5 M.

Den dunklen Hintergrund dieser kurzen, packenden Predigten bildet der Welt- und Völkerkrieg. Insofern ist zu bedauern, daß das Werk erst jetzt gedruckt worden ist. Aber die Vorträge haben mehr als Augenblickswert und bieten für Geistlich und Weltlich viel Belehrung und manche Anregung. Gerade in jetzige Zeit kann jedes Werk besonders begrüßt werden, das zur Hebung des Deutschtums und zur Belebung des Christentums dient.

Deutsche Gebete. Wie unsere Vorfahren Gott suchten. Ausgewählt und herausgegeben von Br. Carro. Dritte Auflage. 9.—14. Tausend. Freiburg i. Br. 1917. Herdersche Verlagshandlung. 238 S.

Mit einem Geleitwort des Freiburger Professors Dr. Engelbert Krebs tritt dieses eigenartige neue Gebetbuch seine weitere Wanderung an. „Selten sind von den Fluren unserer Heimat und von den Blutäckern ihrer neuen Marken so viele Gebete zum Himmel emporgestiegen, wie jetzt in der Größe und Not des Krieges", heißt es eingangs; das ist ein „tausendstimmiges Flehen und Rufen, Danken und Sühnen, Anbeten und Bitten", das grundfromm und „aus deutschem Herzen kommend" ist. „Da steigen aus der Diamantgrube der kirchlichen Vergangenheit, aus den Tiefen des mystischen Lebens früherer Jahrhunderte, die alten Meister des Gebetes empor. Aus

ihren Worten ist hier ein vollständiges, dem täglichen Gebrauche dienendes Gebetbuch zusammengestellt worden." Das Buch ist eigenartig, reichhaltig, und verrät, wie beigegebene Erklärungen beweisen, reichen Sammelfleiß und liebevolle Ineinanderarbeitung. „Möge es unsern Kämpfern draußen und den Betern daheim gleichermaßen den Schild des Glaubens und den Helm des Heiles darreichen und alle seine Leser näherbringen der Quelle des Lebens und der Stärke, dem Vater des — Friedens."

Deutscher und französischer Katholizismus in den letzten Jahrzehnten. Von Dr. Heinrich Schrörs, Professor der katholischen Theologie an der Universität Bonn. Freiburg i. Br. 1917. Herdersche Verlagshandlung. 8°. XVI u. 228 S. Brosch. 4, geb. 4,60 M.

Das feindliche Ausland setzt nach wie vor seine Schmähungen gegen Deutschland und zumal seine Angriffe gegen die deutschen Katholiken fort. Gesellschaften sind gar gebildet und Zeitschriften gegründet, die grundsätzlich diesen Zwecken dienen und vor allem auch die Neutralen gegen die Deutschen und die deutschen Katholiken aufhetzen. Diese Vorgänge darf der Deutsche nicht unbeachtet lassen, und es ist gut, daß sich mancherseits berufene Männer zur Abwehr der gehässigen Entstellungen gefunden haben. Professor Schrörs, der im vorigen Jahre zur Wahrung der deutschen Ehre schon seine Stimme erhob in dem Buche: „Das christliche Gewissen im Weltkriege", tritt mit seiner neuen Arbeit: „Deutscher und französischer Katholizismus in den letzten Jahrzehnten" den leidigen Verleumdungen unserer Feinde mit Waffen und in einer Form entgegen, die alle, welche guten Willens sind, eines Besseren belehren müssen. Es sind zum guten Teile hochbedeutende und an sich achtenswerte Männer, gegen die seine Schrift gerichtet ist, aber gerade das Ansehen und die Bedeutung solcher Größen gibt der Wucht ihrer Worte eine besondere Kraft. Darum ist es gut, daß Professor Schrörs dem „Toben gegen Deutschlands Katholiken" bis auf seine ersten Anfänge nachgeht und an der Hand der geschichtlichen Zeugnisse das Wachsen und Anschwellen der Strömung, die in „den überhitzten Nationalismus" der Franzosen ihren Grund hat, verfolgt. So wird freilich die Geschichte dieser fanatischen Trennung durchaus kein Ehrenzeugnis für ein Volk, das auf seine Geschichte stolz und auf seinen Katholizismus eingebildet ist. Ruhig und klar bespricht der Verfasser sodann den „Nationalismus im katholischen Frankreich", „Die deutschen Katholiken im französischen Spiegel", „Zentrum, Reich und Katholizismus", „Krisen im französischen Katholizismus", „Ausblicke auf die Lage der deutschen Katholiken". Wer im feindlichen Lande die Stimmungen erlauscht, findet die Urteile des Bonner Professors allenthalben vollauf bestätigt. Die Franzosen sind mit Blindheit geschlagen, und es bleibt dabei: Videntes non vident, und intelligentes non intelligunt. Aber sie wollen es ja nicht besser!

Pier (Düren). Wilhelm B. v. Capitaine.

Günther, Dr. L., Professor a. D. der Universität Gießen. Die deutsche Gaunersprache und verwandte Geheim- und Berufssprachen. 238 S. Leipzig 1919. Verlag von Quelle & Meyer. Preis geh. 8 (9) M.

Der Verfasser hat ein Gutteil der von ihm in Zeitungen und Zeitschriften veröffentlichten Abhandlungen über die deutsche Gaunersprache (Rotwelsch) und verwandte Geheimsprachen, über die sogenannte Kundensprache, über die Scharfrichtersprache sowie über die deutsche Gemeinsprache unter Berücksichtigung der Geheim- und Berufssprachen gesammelt und einem größeren Leserkreise zugänglich gemacht. Das gemeinsame, bandenmäßige Auftreten der Gauner und ihr unstätes, zigeunerhaftes Umherziehen von Ort zu Ort, früher ein wesentliches Merkmal des Gaunertums, ist im 19. Jahrhundert größerer Seßhaftigkeit gewichen. Ist dadurch die Gaunersprache nicht unbeeinflußt geblieben, so ist doch der Geist dieser Sprache und ihr Gesamtbild, soweit sich darüber nach dem vorliegenden Wortschatz urteilen läßt, nicht wesentlich verändert worden. Immerhin dürfte es den Lesern erwünscht sein, sich darüber auch durch einzelne zusammenhängende Darstellungen aus Gaunerhandschriften zu belehren. Das Buch beschränkt sich übrigens keineswegs auf die deutsche Gaunersprache; gelegentlich läßt es den Leser auch einen Einblick in die Gaunersprache anderer, und zwar nicht bloß europäischer Völker tun.

Daß die Gaunersprache in der Geschichte unserer Muttersprache nicht unbeachtet bleiben darf, kann schon in Rücksicht auf die ihr entstammenden und in die deutsche Gemeinsprache aufgenommenen Wörter und Redensarten nicht zweifelhaft sein. Auch der Umstand, daß gut deutsche Wörter in der Gaunersprache verwandt und durch die ihnen dort beigelegte Bedeutung, entwertet sind, spricht dafür, daß die höheren Schulen damit rechnen müssen die Schüler gelegentlich mit solchen Wortgeschichten bekannt zu machen. Ein Schulbuch kann Günthers Werk nicht sein. Doch sollten sich Lehrer des Deutschen und der Geschichte damit bekannt machen, damit sie bei gegebener Gelegenheit den für den Unterricht bedeutsamen Inhalt verwerten können. Welche sonderbaren Gänge in der Gaunersprache übliche Redensarten durchmachen können, ist aus der Redensart „wissen, wo Barthel den Most holt" (sich auf alle Kniffe verstehen) zu entnehmen. Ursprünglich hat es sich nicht um Most, sondern um Moos (Geld) gehandelt und war Barthel kein Eigenname, sondern der Gattungsname „Schoberbartel", d. h. Brecheisen oder Stemmeisen, mit dessen Hilfe das Geld von den Gaunern gewonnen wurde.

Koblenz. Jos. Buschmann.

Frickenhaus, August, Die altgriechische Bühne. Mit einer Beilage von Eduard Schwartz Schriften der Wissenschaftlichen Gesellschaft in Straßburg. 31. Heft. 1917. Karl J. Trübner. 97 S., 27 Abbildungen, 3 Tafeln. 16 M.

„Nur durch einträchtiges und kollegiales Zusammenarbeiten des Philologen, Architekten und Archäologen kann die Theaterfrage aus dem Sumpf,

in dem sie z. Z. leider steckt, herausgezogen werden ,und der Archäologe hat die schöne Aufgabe, die Resultate der mit so verschiedenen Mitteln arbeitenden Disziplinen auszugleichen und zu einer Einheit zu machen", sagt der Verfasser selbst (S. 34 Anm.). Das ist unzweifelhaft der richtige Standpunkt. Noch besser, wenn der Philologe zugleich selbst auch Architekt und Archäologe genug ist, um ihren fachmännischen Rat mitverarbeiten zu können; wie es der Verfasser getan hat. Durch eine sorgfältige Abwägung und Wertung aller in Betracht kommenden Momente findet er ein Ergebnis, so positiv, wie es z. Z. überhaupt möglich ist. Denn freilich alle Probleme sind noch nicht gelöst.

Die Untersuchung verfolgt das Drama von der ältesten Tragödie bis zur jüngsten Komödie (S. 1—30) und behandelt dann erst die eigentliche Theater-, d. h. Bühnenfrage; diese in umgekehrter zeitlichen Folge, indem er an die erhaltenen Reste der Theaterbauten anknüpft und rückwärts schreitend die Beschaffenheit der alten nicht mehr vorhandenen Bühnen erschließt. So gewinnt er die Abschnitte: Die hellenistische Bühne, Die Lykurgische Bühne, Die Bühne des 5. Jahrhunderts, Der älteste Schauplatz. Das älteste Drama bis 465 hatte keine σκηνή. In dem „alten Drama", seit 465, war die σκηνὴ von Holz hinter dem Tanzplatz, doch war ein höheres Stockwerk aufgesetzt mit 1. der διστεγία, 2. dem θεολογεῖον, d. h. einer Loggia, die nur den Oberteil der Götter sehen ließ; das Hineinschieben mit Rollen brachte den oft betonten Eindruck des „Fliegens" hervor. Die „hellenistische" Bühne setzt der Verfasser an 350—50. Ihr sicherstes Kennzeichen ist das Proskenion vor dem Bühnenhause, dessen flaches Holzdach das λογεῖον („Sprechplatz") bildet (S. 33). Es sind da (nach Puchstein, dem sich F. anschließt) drei Gruppen zu unterscheiden: die östliche, die Rampenbühne, die westliche Bühne. Dies wird an Hand der literarischen und baulichen Reste begründet. In dem Streit zwischen Puchstein und Dörpfeld entscheidet sich F. so, daß Puchstein für das hellenistische, Dörpfeld für das athenische Theater recht behält. „Dörpfelds Ausgrabung und Publikation des athenischen Theaters ist schlechthin ein Meisterwerk" (S. 58).

Von den drei Türen der σκηνή geht die mittlere nach innen, die beiden äußeren gehen nach außen auf. Dies letztere Ergebnis ist neu; der Verfasser erschließt es aus der scharfsinnigen Interpretation einiger Stellen aus den Tragikern und findet Bestätigung in einem Vasenbilde (S. 9 Anm. 12). Diese Bühne blieb auch (gegen Bethes Ansicht) über 427 hinaus, was sich aus der Untersuchung sämtlicher Stücke der Tragiker und des Aristophanes ergibt (S. 11—19). Dagegen findet sich in der neueren Komödie keine Mitteltüre mehr (genauer: keine dritte Türe mehr, als welche man eben die mittlere annimmt), sondern nur zwei (Seiten-) Türen. Auch dies wird im einzelnen an den erhaltenen Stücken festgestellt (S. 20—28). Nur in einem einzigen Stück des Plautus (Stichus) finden sich drei Häuser, was sich (nach F. Leo) aus der Kontamination verschiedener Stücke erklärt. Im Phormio des Terenz befindet sich das erwähnte dritte Haus außerhalb der Bühne. Die Bühne des Menander hatte kein erhöhtes λογεῖον (Podium) mehr, sondern, wie bei

der Bühne des Lykurg, gleichen Boden, der aber zur Verbesserung der Resonanz unterhöhlt war. Die Bühne des Lykurg hatte zwar noch drei Türen, davon wurden aber nur zwei benutzt, während die dritte durch einen Vorhang (παραπέτασμα) verhängt war.

Von den zahlreichen Abbildungen sind die interessantesten die Tafeln II und III: die Wiederherstellung des Lykurgischen Theaters durch den Architekten Schandler; jedenfalls spricht nichts dagegen, daß das Theater so ausgesehen haben könnte. Die mittlere der drei Türen ist breit und hoch genug, um eventuell das Ekkyklema in Erscheinung treten zu lassen. Auch die διστεγία und das θεολογεῖον werden durch die Tafel gut veranschaulicht. Weniger überzeugend ist, was der Verfasser gegen die παρασκήνια sagt; dagegen hat er sicher recht, wenn er die zwischen den Säulen von manchen angenommenen bemalten Holztafeln ablehnt.

Scharf und fein zusammenfassend sagt er am Schluß: „Um 500 war die Tragödie ein θυμελικὸς ἀγών, noch kein σκηνικός, um 400 hätte man beides von ihr sagen können, um 300 war das ursprüngliche Verhältnis in ihr Gegenteil verkehrt" (S. 87).

Als einen kleinen philologischen Leckerbissen fügt F. seiner Schrift einen Beitrag von Eduard Schwartz bei, in dem dieser in seiner bekannten geistvollen und scharfsinnigen Betrachtungsweise einige Stellen aus den Menanderschen Epitrepontes als Ergänzungen zu seinen früheren Erklärungen (gegen Sudhaus) deutet. Die Sache steht insofern mit der vorliegenden Arbeit in Zusammenhang, als man auch hier mit zwei Bühnenhäusern (Türen) auskommt.

Wenn man bedenkt, daß dieses Buch sozusagen im Schützengraben entstanden ist — auch der Architekt Schlander stand als Unteroffizier im Felde, aber nicht mit F. zusammen —, so ist es eine erstaunliche Leistung. Der reiche Stoff ist mit einer Übersichtlichkeit und Klarheit geordnet, wie es nur der Beherrscher des Stoffes fertig bringt; sicher sind wir der Lösung der schwierigen Theaterfrage durch diese hervorragende Arbeit erheblich näher gerückt, und wir dürfen gespannt auf die Fortsetzungen sein, die uns der Verfasser hoffentlich nach seiner Rückkehr aus dem Felde vorlegen wird[1]).

Planegg b. München. Adolf Stamm.

A. Meister, Der neue Geschichtsunterricht. In Verbindung mit A. Behler, A. Pfennigs, A. Schiel, S. P. Widmann bearbeitet. Berlin 1920. Union Deutsche Verlagsanstalt. 3 M.

Es muß durchaus zugegeben werden, daß unser Geschichtsunterricht bisher nicht durchweg den Anschauungen der Wissenschaft und der Natur der jugendlichen Seelen entsprach, daß in der Verherrlichung der Hohenzollern an manchen Orten zu viel geschah, und daß eine Auffassung, die in der Errichtung des deutschen Kaisertums gewissermaßen das Ziel mindestens der deutschen Geschichte sah, nach dem Sturze dieses Kaisertums nicht mehr haltbar ist.

[1]) Geschrieben 1918.

Um aus dieser Einsicht für den Unterricht von Knaben und Mädchen, an höheren Schulen und Volksschulen, die wichtigsten Folgerungen zu ziehen, hat sich ein Professor an der Universität Münster mit Lehrern und Lehrerinnen verschiedener Schulgattungen vereinigt. Die Verfasser wägen die Erfahrungen der Vergangenheit und die Forderungen der Gegenwart besonnen ab. Vielleicht hätten sie noch entschiedener den Wert der Kriegsgeschichte und Herrschergeschichte auch an Mädchenschulen betonen können. Wenn man verlangt, der Geschichtsunterricht solle vor allem Kulturentwicklung darstellen, so übersieht man, was auch in der vorliegenden Schrift berührt, aber wohl nicht in voller Bedeutung gewürdigt wird, daß ja zu der geschichtlichen Bildung, die wenigstens eine höhere Schule vermittelt, der Geschichtsunterricht im engeren Sinne nur einen und zwar nicht den stärksten Beitrag liefert. Mehr kulturgeschichtliches Verständnis, als der beste Geschichtsunterricht lehren kann, wird im deutschen und fremdsprachlichen Unterricht erarbeitet. Der Schwerpunkt im eigentlichen Geschichtsunterricht muß nach wie vor auf der Staatengeschichte liegen, und diese hat auch für die Mädchen an Bedeutung gewonnen, seit jedes Mädchen berufen ist, mit 20 Jahren Subjekt der Staatsgewalt zu werden. Ein Unterricht, der von Jüngern deutscher Wissenschaft gegeben wird, kann aber die Staaten nur so zeigen, wie sie wirklich gewesen sind, nicht wie sie nach den Anschauungen gerade mächtiger Parteien hätten sein sollen. Und alle Staaten, von denen die Geschichte weiß, waren erfüllt von Machtkämpfen und begriffen in Machtkämpfen, die immer wieder, auch nach längeren Zeiten des Friedens, in Kriegen gipfelten. Es würde daher eine Geschichtsfälschung sein, wenn die kriegerischen Entscheidungen nicht als die großen Wendepunkte des Geschehens dargestellt würden. Auch die dramatische Spannung im Verlauf einzelner Kriege und selbst einzelner Schlachten darf der Jugend nicht vorenthalten werden; besonders anschaulich tritt uns ja in der Kriegsgeschichte die Wahrheit entgegen, die sich auf allen Lebensgebieten erkennen läßt, daß der Erfolg vom Willen und zwar vom starken Willen abhängt; der starke böse Wille ist stets dem guten schwachen überlegen.

Unter allen Umständen muß der letzte Krieg in den Hauptzügen dargestellt werden, und zwar nicht trotz, sondern wegen seines furchtbaren Ausganges. Wäre er von Sieg gekrönt gewesen, die Taten unserer Heere und auch die Leistungen unseres Volkes könnten vergessen werden; so aber ist es Pflicht der Lehrer, unseren Toten das Gedächtnis zu sichern, auf das sie Anspruch haben, und in einer Gegenwart, die zu keinerlei Stolz berechtigt, den nationalen Stolz an der Vergangenheit zu nähren. Dabei müssen sie auch mit allem erdenklichen Nachdruck der in Versailles durch die Unterschrift deutscher Gesandter bekräftigten Verleumdung entgegentreten, die deutsche Regierung habe diesen Krieg gewollt. Die Zerstörung dieser Lüge ist auch das beste, was der Unterricht für die Versöhnung der Völker, die die Verfassung fordert, leisten kann. Nicht eine Verbrüderung, wohl aber eine Verständigung der Völker wäre möglich durch eine Wissenschaft, die das Ringen um Macht als das Wesen aller Staaten anerkennt, und durch

eine Politik, die sich selbst unbefangen zum nationalen Egoismus bekennt und eben damit dem nationalen Egoismus der Gegner relative Berechtigung zugesteht, also durch Rankes Wissenschaft und Bismarcks Politik.

Berlin. Friedrich Cauer.

Aus der Volkshochschulliteratur.

I. Hilfsbücher für Volkshochschulen. F. A. Perthes, Gotha 1920—21. 1. B. Bauch, Anfangsgründe der Philosophie. 4 M. 2. W. Fränzel, Deutschland im Jahrhundert Friedrichs des Großen und des jungen Goethe. 8 M. 3. J. Leo, Das Werden des deutschen Nationalbewußtseins von der Urzeit bis zur Glaubensspaltung. 4 M. 4. P. Klopfer, Geschmackskunde. 5 M. 5. K. Haase, Angewandte Seelenkunde. 5 M.

II. Veröffentlichungen der Dresdner Volkshochschule, hrsg. von Dr. Karl Reuschel. 1. Dr. Ing. Bloch, Lohn- und Löhnungsarten. 2 M. 2. E. Weicher, Die Dresdner Landschaft. 2,70 M. 3. Franz Mockrauer, Anfangsgründe der Philosophie. 4 M. und Teuerungszuschlag.

III. Im Preßverband für Deutschland, Berlin-Steglitz, Abteilung für Volksbildung: 1. Hermann Werner, Der Zeitungsleser und die Zeitung. o. J. 2. Otto Maurer, Die Behandlung des deutschen Schrifttums in der Volkshochschule, erläutert an Goethes, „Hermann und Dorothea" Ebenda.

IV. Die Bücherei der Volkshochschule, hrsg. von Ministerialdirektor Dr. R. Jahnke in Berlin. Velhagen & Klasing. Bielefeld und Leipzig. 1920/21. 1. K. Albrich, Einführung in das philosophische Denken. 2. P. Ostwald, Das moderne Japan. 3. E. Haring, Aus unseres Volkes Werdegang. 4. v. d. Pfordten, Einführung in Richard Wagners Werke und Schriften 5. Th. Maß, Einführung in das öffentliche Recht. 6. H. Welten, Biologische Streifzüge. 7/8. Ueding, Einführung in das Verständnis der Malerei. 9. Th. Vorländer, Kant und sein Einfluß auf das deutsche Denken. 10. Rosendahl, Das Weltgebäude. 11. Dr. Anna Siemsen, Stilproben. 12. E. Blind, Die Geschichte der großen Entdeckungen.

Die Hochflut der Volkshochschulbewegung beginnt sich allmählich zu verlaufen. Hat der stürmische Drang des „Volkes" nach „Bildung" nachgelassen? Warum wohl? Vor allem, weil es gemerkt hat, daß Bildung ganz und gar nicht ein Gut ist, das man einfach für einen bestimmten Geldbetrag kaufen und dann besitzen kann, um je nach Bedarf und Gelegenheit davon Gebrauch zu machen. Durch das bloße Anhören volkstümlicher Vorträge —so war leider bei den meisten Volkshochschulen der Betrieb —erreicht man eben Bildung nicht, wenn anders diese einzig und allein besteht in der „Lust und Fähigkeit des Menschen, sich selbst und seine besondere Lage zu deuten und zu den das Einzelleben überragenden Mächten in das rechte Verhältnis zu setzen" (Otto Wilhelm, Von der deutschen Volkshochschule). Fruchtbarer Volkshochschulbetrieb kann nur in der Form der Arbeitsgemeinschaft erreicht werden. Und diese würde am vollkommensten gestaltet werden können, wenn sie auf einer Lebensgemeinschaft der Teilnehmer beruhte,

wie das bei der Form der dänischen und zum Teil auch schon bei der Thüringer Volkshochschule der Fall ist. Von dieser gibt es noch keine zusammenhängenden Veröffentlichungen, ebenso auch noch nicht von der Arndt- und Schleiermacherhochschule, die den Vorzug haben, daß die Hörer doch schon eine geschlossene und einheitliche Grundeinstellung zum Leben besitzen oder anbahnen. Die Fichtehochschule in Hamburg ist hierin tonangebend gewesen. Bei den Hörern der obengenannten Volkshochschulliteratur handelt es sich fast immer um solche, die, aus den verschiedensten gesellschaftlichen Schichten und Berufen stammend, bemüht waren, die Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, am ehesten bilden indes eine Ausnahme die unter III genannten, die Behandlung von Goethes Hermann und Dorothea kann geradezu musterhaft genannt werden. Die unter IV genannten haben den Vorzug, daß am Schluß jeder Vorlesung Wiederholungsfragen gestellt sind, die hoffentlich am Anfang des nächsten Vortrags durch die Hörer in der Gemeinschaft beantwortet wurden. Nicht wenige der genannten Hefte behandeln philosophische Gegenstände, die ja heute besonders „gefragt" sind, um diesen greulichen Kaufmannsausdruck hier zu gebrauchen. Am ehesten gelungen ist die Darbietung bei Albrich (IV, 1), Arbeiter aber als Zuhörer zu denken ist auch hier schwierig, kaum möglich erscheint es unter andern bei Bauch (I,1) und Mockrauer (II, 3), wohl aber wieder bei der überhaupt recht gelungenen angewandten Seelenkunde von K. Haase (I, 5). Sehen wir eben von denen ab, die sich so gern allein als „Volk" bezeichnen, so bieten die meisten jener Hefte reichste Möglichkeit zur Erweiterung der Bildung, und nach Form wie Inhalt sind recht viele auch geeignet, als Vorbilder für den Unterricht auf höheren Schulen zu dienen, und zwar weniger im eigentlichen Klassenunterricht als in den freien Schulgemeinschaften, die wir ja auch immer stärker vertreten, so, um einige Beispiele zu nennen, die Geschmackskunde von Klopfer (I, 4), Einführung in Richard Wagner (IV, 4), Einführung in das philosophische Denken von Albrich (IV, 1). Wie die meisten Verfasser dem höheren Lehrberufe angehören, so sollte die höhere Schule dauernd der Bewegung der Volkshochschule ihre Aufmerksamkeit schenken.

Spandau Paul Lorentz.

Die Stammformen der vergleichenden Wirtschaftstheorie von Prof. Dr. J. Plenge, erschienen im Verlag von G. D. Baedeker, Essen, in der Sammlung „Staatswissenschaftlicher Musterbücher".

Nicht mit Unrecht trägt das Büchlein den Untertitel, „Grundbuch der volkswirtschaftlichen Ausbildung". Es enthält eine Zusammenstellung der Stufentheorien der volkswirtschaftlichen Klassiker von Aristoteles bis zur Gegenwart und beleuchtet so die Entstehung der modernen, verästelten Volkswirtschaft in dreifacher Weise. Nicht historisch ist diese Entstehung geschildert. Unregelmäßig zeichnet sich jede Entwicklung in der Geschichte. Der Forscher, der streng nach dem Ablauf der Zeit die Ereignisse verfolgt, wird nicht immer Fortschritt, oft Stillstand und Rückgang festzustellen haben. Stets aber sieht er ein anderes Bild, und erst der Vergleich der einzelnen

geschichtlichen Wirtschaftszustände läßt ihre Ähnlichkeiten erkennen. Die volkswirtschaftlichen Klassiker schufen nun, nach den charakteristischen Ähnlichkeiten der aus der Fülle des geschichtlichen Stoffes herausgegriffenen Wirtschaftszustände unter Fortlassung zufälliger oder nebensächlicher Begleiterscheinungen, das für alle diese Zustände typische Bild der Entwicklungsstufe. Eine Kette solcher Entwicklungsstufen stellt nunmehr die Entwicklung einer Wirtschaft dar, und es zeigt sich, daß die zeitliche Aufeinanderfolge der einzelnen Glieder dieser Kette in der Geschichte stets die gleiche gewesen ist. — Grundverschieden sind die Gesichtspunkte nach denen die einzelnen Forscher ihre Wirtschaftsstufen gebildet haben; grundverschieden und vielseitig mithin auch die Entwicklungsgesetze, die wir in dem kleinen Buche kennen lernen. Mit Aristoteles, Dikäarch, Varro, Adam Smith, List und Marx betrachten wir die Entwicklung unserer Berufe von der Tätigkeit des nur vom Trieb zur Nahrungssuche beherrschten Wilden bis zur mannigfachen Berufsspezialisierung einer kapitalistischen Volkswirtschaft. Auf Aristoteles weiterbauend, erörtert Bruno Hildebrand eingehend die Bedeutung, die die Einführung und Ausgestaltung des Geldes auf das Werden des ganzen Wirtschaftskörpers gehabt hat. Er unterscheidet die Entwicklungsstufen „Natural-, Geld- und Kreditwirtschaft". Haben wir so die Entstehung des heutigen Wirtschaftskörpers nach der Entwicklung zweier wichtiger Teile, der Berufe und des Geldes verfolgt, so lesen wir im folgenden bei Schönberg, wie sich während dessen auch seine äußere Form verändert, die Wirtschaftseinheit erweitert hat. Aus der geschlossenen „Hauswirtschaft", die alle ihre Bedürfnisse selbst zu befriedigen vermochte, ist über die „Stadtwirtschaft" hinaus die gewaltige, moderne „Volkswirtschaft" geworden. Das aus dieser Stufentheorie gewonnene Bild der Stadtwirtschaft findet noch eine wertvolle Ergänzung durch eine anschauliche Schilderung des Wirtschaftslebens der islamitischen Städte von H. Schurtz. Eine weitere wesentliche Bereicherung bedeutet für das kleine, übersichtliche Werk der Schlußaufsatz des Herausgebers: „Das Zeitalter der Hegemonie und das Zeitalter des Kapitalismus". Die vorangehenden Ausführungen über die Wirtschaftsstufen schaffen die solide und unentbehrliche Grundlage für jedes volkswirtschaftliche Verständnis. Die Schurtzsche Darstellung lehrt praktisch die wissenschaftliche, bis in die kleinsten, gewissermaßen mikroskopischen Einzelheiten vordringende Beobachtung. Dieser Schlußaufsatz endlich ist vortrefflich dazu geeignet, in die Technik des makroskopischen, geschichtsumspannenden Sehens einzuführen und den mit den Entwicklungsgesetzen vertrauten, in sorgfältiger Kleinbeobachtung geübten Blick auch für weltgeschichtliches Wirtschaftsverständnis zu weiten.

Alles in allem sind die klassischen Auszüge, die in glücklicher Auswahl in dem kleinen Werke vereinigt sind, durchaus dazu geschaffen, in kürzester Zeit einen festen Grund für eine sachgemäße volkswirtschaftliche Ausbildung zu geben. Gerade dem Philologen, der beabsichtigt, demnächst an der Erteilung des staatsbürgerlichen und volkswirtschaftlichen Unterrichtes teilzunehmen, kann dieses kurze, klare und inhaltsreiche Buch als erste Einführung

empfohlen werden. Es erspart die mühevolle, zeitraubende Arbeit, aus den umfangreichen klassischen Werken, die nicht einmal überall zur Verfügung stehen, die grundlegenden Stellen heraus zu suchen. Aber auch um die Schüler in freiwilligen Vortrags- oder Diskussionsstunden in das volkswirtschaftliche Verständnis einzuführen, kann zu keinem besseren Hilfsmittel als diesem Bande gegriffen werden. Trefflich eignen sich die einzelnen Aufsätze wegen ihrer Kürze und Klarheit der Sprache zu Schülerberichten. Wenn auch einzelne der klassischen Auszüge, aus dem Rahmen der Sammlung herausgenommen, einseitig wirken müssen, so ist doch gerade in der Verschmelzung der Forschungsergebnisse solcher Einseitigkeit mit dem aus den anderen Ausführungen gewonnenen Gesamtbilde für den Referenten oder eine nachfolgende Diskussion eine lohnende und pädagogisch wertvolle Aufgabe gegeben. Die Kunst des freien Vortrags wird auf diese Weise geübt und zwar an einem Objekt, dessen Kenntnis lebenswichtig und notwendig ist.

Münster i. W. Wilhelm Schmitt.

Am Scheidewege, Berufsbilder (Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend, hrsg. von Direktor Prof. Liz. Hans Volmer, Hamburg, Sonderreihe).

Band 62. Der Oberlehrer. Von Dr. H. E. Sieckmann. II u. 81 S. 8°. 6 M.

Band 63. Der Apotheker. Von Wilhelm Jennrich. 76 S. 8°. 6 M.

Band 64. Der Zeitungsschreiber. Von Thomas Hübbe. 77 S. 8°. 6 M.

Band 65. Der Schlosser. Von Peter Ohlig. 75 S. 8°. 6 M.

Band 66. Der Buchdrucker. Von Friedrich Bauer. 70 S. 8°. 6 M.

Band 67. Der Arzt. Von Dr. Carl Happich. 86 S. 8°. 6 M.

Verlag von Hermann Paetel. Berlin-Wilmersdorf.

Dem Herausgeber darf man zweifellos für die Veranlassung dieser Sammlung sehr dankbar sein. Sie kommt einem dringenden Bedürfnis entgegen. Soll die Jugend an unseren höheren Schulen zu einer wirklich ernsthaften Besinnung über die Berufswahl kommen, so ist es nicht genug getan mit 2 bis 3 Vorträgen im Jahre und gelegentlichen Winken im Unterricht; den Schülern müssen auch gute Bücher in die Hand gegeben werden, damit sie sich aus ihnen eingehender über die verschiedenen Berufe belehren können. Die sechs Berufsbilder aus der Sammlung „Am Scheidewege" können mit einer Ausnahme bedenkenlos in jede Schülerbücherei eingestellt und den Jungen als Lesestoff empfohlen werden.

Leider ist diese eine Ausnahme gerade das Bändchen über den Oberlehrer (62). Es ist mit warmen Herzen und voller Begeisterung für unseren schönen Beruf geschrieben. Der Form nach soll es eine Anweisung für einen früheren Schüler des Verfassers sein, der wenige Monate vor der Reifeprüfung steht; es soll ihm gezeigt werden, wie er sich innerlich und äußerlich auf den von ihm gewählten Oberlehrerberuf einstellen muß. In manchen Teilen kann man sich mit dieser Anweisung durchaus einverstanden erklären. Ganz

treffend sind im allgemeinen die Ausführungen über das Verhältnis von Unterricht und Erziehung, über den Geist der Wissenschaft an höheren Schulen, über das Verhältnis zu den Kollegen, die Schwere des Berufs, die Einschätzung des Oberlehrers in der Gesellschaft, die Schulzucht, das Pfuschen der Schüler, die Schilderung der Lehrer- und Schülertypen u. dgl. Wenn er meint, man müsse sich als Lehrer den Schülern gegenüber auch einmal rein menschlich geben, so wird man gewiß nichts dagegen einzuwenden haben. Wenn er aber dem Tertianer erlauben will, seinen Lehrer im Klassenzimmer in seiner Gegenwart völlig zu karikieren, und ihm zur Belohnung noch 25 Pf. gibt, damit er in Zukunft die Ähnlichkeit durch eine Karnevalsnase noch größer machen kann, wenn er dem Schüler verraten will, daß er einen entsetzlichen Kater hat, wenn er das Realgymnasium einen Zwitter nennt, der lebensfähig nur durch den Unverstand der Massen bleibt, so werden manche Kollegen nicht damit einverstanden sein, und sie werden sich dagegen sträuben, das Büchlein ihren Schülern in die Hand zu geben, und das ist bedauerlich. Im ganzen enthält das Bändchen zu viel allgemeine Betrachtungen und zu wenig praktische Winke. Die Ausbildung zum Oberlehrerberuf und die wirtschaftlichen Aussichten sind aus einem kleingedruckten Anhang zu ersehen, in dem die Prüfungsordnungen, der Normaletat und statistisches Material zusammengestellt sind. Das ist ein Knochengerippe, das der Jugend wahrscheinlich wenig schmackhaft erscheinen und dem sie auch wohl vielfach verständnislos gegenüberstehen wird. Die Betrachtungen über die Tragik des Lehrers, die Tragik des Schülers und Autonomien wären aus einem solchen Buche wohl besser fortgeblieben.

Die übrigen Berufsbilder habe ich nicht nur selbst gern gelesen; auch die Fachvertreter, denen ich sie zur Durchsicht übergab, haben sich durchweg lobend über sie geäußert.

„Der Apotheker" (63) ist durchaus geeignet, den jungen Leuten einen Einblick in die Apothekerlaufbahn, wie sie jetzt ist, zu geben. In Zukunft wird sich freilich das eine oder andere ändern. Die wissenschaftliche Ausbildung wird nach Einführung der Reifeprüfung als Vorbedingung wahrscheinlich ganz der Universität zufallen. Die Kosten der Ausbildung werden dadurch erhöht. Die wirtschaftliche Zukunft ist unsicher. Ein vermögensloser Anwärter wird kaum vor dem 45. Lebensjahre selbständig werden können.

Der Verfasser des Zeitungsschreibers (64) hat in gedrängter Form dem Leser ein anschauliches Bild von dem Leben und Wirken eines Journalisten gegeben und gezeigt, mit welchen Widerwärtigkeiten ein Schriftsteller zu kämpfen hat, wenn er den Beruf mit innerer Freudigkeit ausüben will und wenn er sich zum Ziel gesetzt hat, bildend und erziehend auf seinen Leserkreis einzuwirken. Über manches ist wohl, wegen Raummangels, kurz hinweggegangen. Trotzdem ist das Büchlein allen Schülerbüchereien dringend zu empfehlen.

Der Arzt (67): Der Verfasser steht, wie mein Gewährsmann, auf dem Standpunkt, daß der Ärzteberuf stark überfüllt ist, daß aber sehr tüchtige

Ärzte noch immer ihr Brot finden werden. Mit Recht wird sehr ernstlich davor gewarnt, mit erborgtem Kapital zu studieren, das man nachher „aus gesicherter Praxis" zurückzuzahlen gedenkt. Daß der Student der Medizin sich während der großen Ferien nach englischem Muster als Krankenpfleger gründlich betätigen soll, ist sicher erstrebenswert, aber bis jetzt, wie es scheint, noch nicht durchführbar. Selbstverständlich sollte es sein, daß der cand. med. nicht mit mehr als 40 Stunden die Woche belastet werden darf. Zu dem Doktorexamen ist zu bemerken, daß die wissenschaftliche Abhandlung jetzt nicht mehr gedruckt zu werden braucht. Das Pferd für den Doktorwagen kostet jetzt nicht mehr 10000 bis 15000 M., sondern 20000 bis 26000 M. (S. 50). Die Taxen für ärztliche Behandlung (S. 57) sind erhöht. Die studierten Zahnärzte können jetzt den Titel Dr. med. dent. erwerben (S. 71). Das Honorarabkommen mit den Krankenkassen ist inzwischen abgeändert (S. 84). Das Buch ist durchaus zu empfehlen.

Das Bändchen „Der Schlosser" (66) ist etwas überschwänglich abgefaßt. Die Schilderung der Lehre eines Schlosserlehrlings ist aber wahrheitsgetreu. Ich empfehle das Buch zur Einstellung in die Bücherei der Obertertia, vielleicht auch der Untersekunda. Wie ich höre, fehlt es im Schlosserhandwerk an Lehrlingen mit guter Schulbildung; vor allem ist Fertigkeit im Zeichnen erwünscht.

Der Buchdrucker (65): Nach dem Urteil meines Gewährsmannes ist das Buch von einem tüchtigen Fachmann geschrieben und entspricht den Tatsachen. Das Selbständigwerden des Buchdruckers ist zwar augenblicklich wegen der Riesenpreise für die Maschinen eine schwierige Sache, aber wie der Verfasser richtig sagt, werden die Zeiten auch wieder besser werden. Das Bändchen ist für die Untersekunda, vielleicht auch noch für die oberen Klassen zu empfehlen; denn auch der spätere Redakteur fängt, wie man mir sagte, am besten von unten auf als Buchdrucker an. Unsere Schüler sollten jetzt ganz besonders auf Berufe hingewiesen werden, die Kopfarbeit und Handarbeit in sich vereinigen.

Hoffentlich bringt der Verlag recht bald weitere Bücher dieser Art heraus.

Flensburg. Dr. W. Lohmann.

Eduard Spranger, Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920. Quelle & Meyer. VIII u. 71 S. Geh. 2,50 M.

Den Bildungsgang des neuen Lehrergeschlechtes, das der Gedanke der Volksbildung verlangt, versucht Spranger in der vorliegenden Schrift zu zeichnen. Mit überzeugenden Gründen legt er dar, daß dieser Weg nicht durch eine pädagogische Fakultät führt und daß eine Lehrerfakultät, zu der gewisse Kreise die philosophische Fakultät der Universität umgestalten möchten, ein Schaden für die deutsche Kultur sein würde. Er empfiehlt die Einrichtung von Bildnerhochschulen, auf denen der künftige Volkslehrer, der vor allem Kultur- oder Bildungsträger sein muß, seine eigentümliche, von der gelehrten Ausbildung abweichende, aber darum keineswegs geringfügigere Ausbildung erhalten soll. Diese pädagogische Hochschule soll kein neues

„Normalinstitut", sondern eine wirkliche Kunstakademie mit eignem, durch die in der Richtung der Volksbildung liegenden Gegenstände bestimmtem Bildungsinhalt sein. Aus feinsinnigen Ausführungen über Bildung, Bildungswerte und Bildsamkeit ergibt sich dem Verfasser der organisatorische Aufbau einer solchen Hochschule in eine wissenschaftliche, eine technisch-künstlerische und eine praktisch-pädagogische Abteilung, alle vereinigt durch einen aus der Sache folgenden Gemeinschaftsgeist. Die wissenschaftliche Abteilung wieder zerfällt in eine geisteswissenschaftliche Gruppe, für die die Fachverbindung Deutsch und Geschichte, und eine naturwissenschaftliche Gruppe, für die Mathematik und Naturwissenschaften obligatorisch sind. Diese theoretischen Stammfächer können entweder mit weiteren Fachstudien oder mit einer künstlerischen und technischen Ausbildung (Zeichnen, Gesang und Musik, Kunstgeschichte) verbunden werden; hinzu kommen für jede von beiden Gruppen als drittes verbindliches Fach Pädagogik auf philosophischer Grundlage sowie praktisch-pädagogische Übungen. Der Kursus der neuen Hochschule umfaßt drei Jahre, zwei für die eigentliche Fachbildung und ein drittes, das der praktischen Einführung in den Beruf dient. Die Schwierigkeiten, die sich bei der praktischen Ausbildung der jungen Lehrer dadurch ergeben, daß im dritten Studienjahr eine große Zahl von Kandidaten mit zusammenhängenden Lehraufgaben betraut werden müßten, hat Spranger wohl erkannt; über den Weg, sie zu beseitigen, scheint aber auch er sich nicht völlig klar zu sein: daß man mit 100 Kandidaten im Jahr auch an einer sehr großen Schule durchkommen könne, vermag ich nicht zu glauben. Hier liegt meines Erachtens der schwache Punkt in den sonst so praktischen Ausführungen und Vorschlägen, die die Beachtung aller maßgebenden Kreise verdienen. Unzweifelhaft hat sich der Verfasser mit seiner Schrift das große Verdienst erworben, daß er klar und überzeugend nachgewiesen hat, daß die Forderung der Universitätsbildung für alle Lehrer nicht nur ein Ding der Unmöglichkeit ist, sondern auch gar nicht im Interesse der Lehrer selbst liegt, ganz abgesehen davon, daß die Umgestaltung der philosophischen Fakultät in eine Volkslehrerbildungsanstalt der deutschen Universität ihren Charakter als Forschungs- und Bildungsstätte für Gelehrte nehmen, sie zu einem „Großbetrieb der Kenntnisvermittlung" herabwürdigen und Forschung und Wissenschaft heimatlos machen würde.

A. Graf, Los vom Philologismus! Eine Laienpredigt über die Reform-Bedürftigkeit unseres Mittelschulwesens. Nürnberg 1919. Burgverlag. VIII u. 69 S. 2,50 M.

Der als Herausgeber der „Schülerjahre" bekannt gewordene Verfasser zieht auch in dieser „Laienpredigt" gegen das humanistische Gymnasium und die Altphilologen zu Felde. Vier große Grundmängel des humanistischen Gymnasiums stellt er fest: 1. es hat in seinem heutigen praktischen Betriebe mit dem wahren inneren Wert der Antike nichts zu tun und vermag daher seiner Aufgabe der Übermittlung antiker Bildungswerke nicht gerecht zu werden, 2. es ist unfähig, seine Schüler zu reinem, edlem Menschentum im

Sinne formaler Bildung zu erziehen, 3. es ist wie keine andere Schule unserer Zeit und Kultur entfremdet, 4. es ist eine philologische Fachschule. Das sind schwerwiegende Vorwürfe gegen eine Schulart, der Tausende und Abertausende der Besten unseres Volkes ihre Bildung verdanken, und wenn sie berechtigt wären, müßte man in der Tat lieber heute als morgen mit dem Betrieb der alten Sprachen aufräumen! Glücklicherweise wird jeder, der die höhere Schule, auch das Gymnasium unserer Zeit auch nur einigermaßen kennt, die meisten der hier erhobenen Beschuldigungen als Übertreibungen, z. T. ganz ungeheuerlicher Art, erkennen. Der Verfasser schöpft scheinbar nur aus einer Quelle: den Erfahrungen, die er selbst als Schüler, d. h. als unfertiger, unreifer Mensch, an nur einer Stelle gemacht hat, Erfahrungen, die vielleicht unerfreulich genug gewesen sein mögen, die ihm aber keineswegs das Recht geben, nun über alle Gymnasien, auch die von heute, den Stab zu brechen. Die Fortschritte, die gerade in den letzten Jahrzehnten in sachlicher und methodischer Hinsicht gemacht sind und viele der von ihm gerügten Übelstände längst hinweggefegt haben, kennt der Verfasser entweder nicht oder will sie nicht kennen, nur um gegen die ihm verleidete Schule loswettern zu können. Ich kenne, obwohl seit fast 25 Jahren an höheren Schulen verschiedenster Art tätig, keine einzige, an der der Unterricht in den alten Sprachen, im Deutschen oder der Geschichte in so rückständiger Weise erteilt würde, wie Graf sie schildert. Ich vermisse in der Schrift jeden neuen schöpferischen Gedanken: der Vorschlag, der für Graf der Weisheit letzten Schluß bildet, in das Wesen der Antike durch Lektüre guter Übersetzungen einzuführen, ist ebenso oft, wie er gemacht wurde, mit triftigen Gründen als nicht zum Ziele führend zurückgewiesen; ähnliche Vorschläge für den Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, Mathematik und den Naturwissenschaften, über die Ausgestaltung der Oberstufe oder die Behandlung der Schüler in den Oberklassen u. a. m. sind auch von anderer Seite schon oft gemacht, z. T. auch bereits durchgeführt. Das Bild, das der Verfasser vom Altphilologen entwirft, wenn er behauptet, „daß kaum ein anderer Beruf sich in solchem Grade menschliche Absonderlichkeiten, Eigenarten und Verschrobenheiten leistet, so sehr durch seine Einseitigkeit, Menschen- und Lebensfremdheit zur Karikatur reizt, hat wahrhaftig mit dem Altphilologen von heute nichts mehr zu tun — man möchte umgekehrt dem, der ein solches Trugbild entwirft, Menschen- und Lebensfremdheit vorwerfen! Die Altphilologen werden sich über eine solche Charakteristik zu trösten wissen; daß der Haß gegen sie und die Gymnasien den Verfasser aber gar verleitet, nur um ihre Unfähigkeit, tüchtige Menschen heranzubilden, nachzuweisen, den deutschen Durchschnittsstudenten „als das unwissendste, reaktionärste und dabei noch eingebildetste Wesen der menschlichen Gesellschaft" hinzustellen, als einen Menschen mit dem Lebensideal „Suff und Spiel und Mädels die Menge" ist wirklich unerhört.

Eduard Burger, Die experimentelle Pädagogik in ihrer Entwicklung zur neudeutschen Pädagogik. W. A. Lays Gesamtpädagogik,

nach Entstehung und Bedeutung auf Grund der Quellen kritisch dargestellt. Wien und Leipzig 1918. A. Pichlers Witwe u. Sohn. V u. 172 S.

Das Buch ist eine Huldigungsschrift für W. A. Lay, den Begründer der experimentellen Pädagogik, dessen Persönlichkeit und Lebenswerk eingehend und mit großer Liebe gewürdigt werden, und bezweckt, dem hochverdienten Schulmann und Forscher diejenige Anerkennung zu verschaffen, die ihm mancher Orten noch versagt wird. Der Verfasser behandelt zunächst die Anfänge der experimentellen Pädagogik, weist sodann die praktische und theoretische Grundlegung der experimentell-pädagogischen Forschungsmethode nach und zeigt, wie die von dieser beherrschte Pädagogik sich zu einer neudeutschen Gesamtpädagogik entwickelt hat. Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit dem Ausbau und der Ausbreitung der neudeutschen Pädagogik, die die vielen pädagogischen Sonderrichtungen auf gemeinsamem Boden sammeln und der Erziehungswissenschaft eine weitere und tiefere Grundlage geben will. Der Begriff der Erziehung wird von ihr gefaßt als wertgemäße Leitung der körperlichen und geistigen Entwicklung, die sich auf das gesamte Leben des Menschen erstreckt, also auch die Erziehung der Erwachsenen, die Erziehung im weiteren Sinne mitumfaßt. Die Bedeutung der zur politischen Pädagogik emporgewachsenen neudeutschen Erziehungswissenschaft, die der Reformpädagogik unserer Zeit als Neuorientierung dienen und einen Treffpunkt aller pädagogischen Strömungen der Gegenwart abgeben soll, wird im dritten Teil behandelt, während der vierte eine Übersicht über die Veröffentlichungen Lays bringt und seine bisherige pädagogische Gesamtleistung würdigt.

Burgers Buch gibt eine klare und übersichtliche Einführung nicht nur in das Werk Lays, sondern auch in die Entwicklung, das Wesen und die Aufgaben der experimentellen Pädagogik und verdient in der Tat, vielen ein „Führer in den Irrnissen und Wirrnissen der modernen Reformpädagogik" zu werden.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Druck von C. Schulze & Co., G. m. b. H., Gräfenhainichen.

I. Abhandlungen.

Philologen und Schulmänner.

Die Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner, die in diesem Monat September nach achtjähriger Unterbrechung zum 53. Male in Jena zusammentritt, stellt schon in ihrem Namen eine Vereinigung von Schule und Wissenschaft dar, wie sie in der Zeit der Begründung dieser Zusammenkünfte selbstverständlicher war als heute. Damals eine verhältnismäßig geringe Zahl von höheren Schulen, meist Gymnasien, mit dem Ziel, zur Universität vorzubereiten, Gelehrtenschulen, die auch in der Arbeitsweise sich nur dem Grade, nicht der Art nach von der der Hochschule unterschieden. Die Lehrer nahmen vielfach produktiv an dem Ausbau der Wissenschaft teil und standen in regem Verkehr mit den Professoren der Universitäten. Auf diese beiden Gruppen geht wohl der Ausdruck „Philologen"; aber auch die „Schulmänner" hörten nicht auf, sich als Gelehrte zu fühlen und in deren Geist zu arbeiten. Verschiedene Ursachen haben zusammengewirkt, diesen verhältnismäßig einfachen Zustand zu verändern. Von anderem abgesehen, machte sich, wie im ganzen staatlichen Leben, so auch hier das Problem der Masse geltend. Die Zahl und Größe der Schulen und Klassen wuchs ungesund schnell, viele Unberufene drängten hinein, und bei den zeitweilig günstigen Aussichten des Oberlehrerstandes blieb auch er nicht frei vom „Brotgelehrten", dem die Wissenschaft nicht zuerst die hohe, die himmlische Göttin ist. Aus dem Lehrer wurde mehr und mehr ein Unterrichtsbeamter, der zwar materiell besser sich stand als früher, dafür aber auch aus großer Freiheit in Abhängigkeit von Aufsichtsbehörden, Gemeindeverwaltungen, Lehrplänen u. a. geriet und bei peinlich zugemessener Arbeitszeit in der Muße für den Dienst an der Wissenschaft eingeschränkt wurde. Die Rücksicht auf den Massenbetrieb, die Verschiedenheit der Schulgattungen und das nicht mehr so einfache Abschlußziel machen es verständlich, daß vielfach das Was? hinter dem Wie? zurücktrat, daß das Methodische die Wissenschaft überwog. In den 80er Jahren hat diese Bewegung, die ihren bemerkenswertesten Ausdruck in den „Lehrproben und Lehrgängen" fand, eine Art Wellenberg erstiegen, auf den ja freilich auch das Tal wieder gefolgt ist. Täusche ich mich nicht, so ist die Nachwirkung im Seminarbetrieb und in der Schulaufsicht noch nicht überall überwunden, insofern als hier das Technische, das, was man Lehrhandwerk genannt hat, sich mehr als nötig vordrängt. Die sog. neusprachliche Reform trug — sicher gegen den Willen ihrer Väter — ja auch die Gefahr in sich, das rein Methodische zu stark zu betonen. Endlich hat der Krieg mit seinen Folgen mit dazu beigetragen, das Band zwischen Wissenschaft und Schule zu lockern. Das empfindet niemand schmerzlicher, als die große Mehrzahl derer, die für ihr Vaterland kämpfend jahrelang aus dem Studium herausgerissen wurden und dann in zusammengepreßter Form, der Not gehorchend, sich für die Prüfungen vorbereiten mußten.

Erstes Erfordernis für eine gedeihliche Tätigkeit eines Lehrers an höheren Schulen ist und bleibt eine gründliche, streng fachwissenschaftliche Erziehung auf der Universität. Das muß, auch abgesehen von dem vorher Dargelegten, gegenüber starken Strömungen der Gegenwart immer wieder betont werden. Auf der einen Seite das verführerische Schlagwort von dem einheitlichen Lehrerstand und die daraus abgeleitete Forderung der einheitlichen Vorbildung, bei der die „Pädagogik" in den Vordergrund zu treten habe. Auf der anderen Seite die leidenschaftlichen Anklagen gegen die rationalistische Wissenschaft mit ihrem öden Spezialistentum und ihrer lebensfremden Vereinsamung. Besinnen wir uns demgegenüber auf die Tatsachen, auf die nüchterne Forderung des Tages. Ich gehe dabei nicht weiter auf den wesentlichen Unterschied zwischen Volks- und höherer Schule ein, insofern dort das Wie?, hier das Was? vorwiegt. In 24 Wochenstunden muß der angehende Oberlehrer Unterricht in allerhand Wissensgebieten erteilen, wofür er die Kenntnisse nicht fertig mitbringt. Will er dabei etwas erreichen, so muß er über dem Stoff stehen, sonst bleibt er ein Stümper; er muß ihn so beherrschen, daß er, wie man sagt, damit spielen kann. Vermag er das nicht, so ist alles andere nutzlos; merken die Jungen erst, daß ihr Lehrer in diesem Punkte nicht sattelfest ist, so wird sein Ansehen untergraben, und die Hauptaufgabe, die zu erziehen, kann nicht mal angegriffen, geschweige denn gelöst werden. Wüßte er ein ganzes Lehrbuch der Pädagogik auswendig, es hülfe ihm nichts.

Nicht das Wissen, wohl aber das Können muß die Universität durch ihre fachwissenschaftliche Erziehung ihren Zöglingen dazu mitgeben. Ihre Aufgabe ist, fußend auf einer entsprechenden Vorbereitung durch die höhere Schule, zu methodischem Denken und Arbeiten zu erziehen, zu der Fähigkeit, mit selbständigem Urteil neue Aufgaben anzufassen, an den Stoff die richtigen Fragen zu stellen, die Probleme zu sehen und die passenden Hilfsmittel zu wählen. Ich wüßte nicht, wie das anders zu erreichen wäre, als durch Übung und Schulung an begrenzten Aufgaben einer geeigneten Fachwissenschaft; wobei ich mich wohl nicht noch besonders gegen die Meinung zu verwahren brauche, daß ich damit die Tätigkeit der Universität als erschöpft ansähe. In mehr als 30jähriger Erfahrung als Lehrer, Direktor und Verwaltungsmann habe ich es immer wieder bestätigt gefunden, daß die jungen Amtsgenossen, die gründlich in der angegebenen Weise auf der Universität vorbereitet waren, in der Regel auch gute Lehrer wurden und sich gegenüber den weiteren und breiteren Aufgaben der Schule bald zurecht fanden. Auch in denen der Erziehung: die geborenen Erzieher sind wohl so selten, wie die Dichter; man bilde sich doch nicht ein, daß die ausgesprochenen Begabungen hier häufiger wären, wie auf anderen Gebieten. Wollte man nur solche zu unsern Schulen zulassen, diese würden bald an empfindlichstem Lehrermangel zugrunde gehen. Wir andern, wir Durchschnittsmenschen, die wir uns der wahrhaft königlichen Kunst der Seelenbildung widmen, wir brauchen darum nicht zu verzagen. Einiges, und gewiß nicht Unwesentliches, gibt die Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit auch schon dafür mit: unbestech-

liche Wahrheitsliebe, Sachlichkeit, Selbstbescheidung, nicht ermüdenden Fleiß und die Gewöhnung, den Schwierigkeiten nicht aus dem Weg zu gehen. Wer in dem Geiste an sich selbst immer weiter arbeitet, der wirkt durch sein Beispiel erziehlich.

Insbesondere aber ist das Können, das die fachwissenschaftliche Bildung erzielen soll, gerade heutzutage gegenüber den Fragen der Bildung und Erziehung notwendig. Wir sind wieder in einen von starken pädagogischen Interessen belebten Zeitabschnitt eingetreten. Die bildungsfrohen Forderungen der verschiedensten Richtungen der Gegenwart schwirren durcheinander und verdichten sich zu Schlagworten, die einer klaren Erfassung der Ziele manchmal eher hinderlich als förderlich sind und daher Gefahren mit sich bringen können, wo es sich um praktische Gestaltung handelt. Hier gilt es vor allem mit der strengen Methode nüchterner Wissenschaft den Dingen auf den Grund zu gehen und die Spreu von dem Weizen zu sondern. Wer aber wäre dazu berufener, als die Männer, die die Forderungen der Theorie in die Praxis umsetzen sollen und die die geistigen Mittel zu der Untersuchung mitbringen. Einheitsschule, Arbeits- und Produktionsschule, Erlebnisunterricht, Gesamtunterricht, Gabelung, Wahlfreiheit, Deutschkunde — das sind so einige der vollklingenden Begriffe und Losungen, die dringend der Klärung bedürfen. So würde ich z. B. fragen, ob der Gegensatz Arbeits- und Lernschule — angeblich ist diese der Typus der Vergangenheit, jener der der Zukunft — überhaupt klar aufgestellt ist. Ist denn Lernen, rein rezeptives Lernen nicht auch ein tüchtiges Stück geistiger Arbeit, des Erarbeitens? Für welche Stufen der jugendlichen Entwicklung, für welche Stoffe ist das eine oder das andere mehr passend? Wo und wie ist beides zu vereinen? Ist die Arbeitsgemeinschaft der einzig richtige Weg, um Selbständigkeit zu erzielen, die geistigen Führer heranzubilden, die wir so bitter nötig haben? Waren die Männer, die vor vielen, vielen Jahren die häusliche Präparation einführten, diesem Ziele nicht näher? Wie ist vor allem die eigene selbständige Arbeit zu Hause auf einsamer Stube im Rahmen der Schulerziehung zu fördern? Es wäre zu wünschen, daß bei solchen Untersuchungen das Muster Nachfolge fände, welches Theodor Litt jüngst mit der Erörterung der „Gleichwertigkeit" gegeben hat[1]). Ohne gründliche fachwissenschaftliche Vorbildung wird das freilich nicht möglich sein.

Noch einem Einwurf muß ich begegnen, der gegen die letztere wohl erhoben wird. Man befürchtet, der Geist öden Spezialistentums würde unheilwirkend sich bei entsprechend vorgebildeten Lehrern auch weiterhin in der bildnerischen Arbeit der Schule geltend machen; und dem hat ja die ganze Zeitrichtung leidenschaftliche Fehde angesagt. Zunächst — ich würde es gewiß nicht für ein Unglück halten, wenn der eine oder andere innerhalb eines Kollegiums Zeit und Kraft findet, sich schöpferisch auf einem Sondergebiet der Wissenschaft mitzubetätigen. Selbst die Sehnsucht und das Streben eines solchen Amtsgenossen nach der akademischen Laufbahn würde ich ge-

[1]) Neue Jahrbücher 1921 II 81 ff.

wiß nicht verurteilen oder hemmen; im Gegenteil, beide Bildungsanstalten, die Hoch- und die Mittelschule, würden ihren Nutzen davon haben. Das sind die schlechtesten nicht, die noch eine Sehnsucht im Herzen tragen. Sodann, die methodische Erziehung der Universität hätte ihren Zweck verfehlt, wenn sie ihren Schülern nicht die Fähigkeit und das Pflichtgefühl dafür mitgäbe, in einem neuen Wirkungskreis auch die neuen Aufgaben zu erkennen und zu ihrer Lösung anzuspornen. Endlich aber, das was die Universität zu leisten hat, geht erst recht heutzutage weit über die fachwissenschaftliche Bildung hinaus. Ich kann diese Gedanken hier nicht weiter verfolgen und darf nur vorläufig auf die Ausführungen hinweisen, die Theod. Litt zu diesem Heft beigesteuert hat[1]). Erwähnen möchte ich nur noch, daß die Arbeit der zweijährigen Vorbereitungszeit auf das nachdrücklichste das fortsetzen muß, wozu die Hochschulzeit, wenigstens die richtig angewandte, den Grund legte.

„Philologen und Schulmänner", sie finden sich in diesen Tagen zu gemeinsamer Arbeit zusammen. Die wissenschaftliche Forschung und die Praxis der Erziehung der Teile unsrer Jugend, aus denen vor allem die Führer hervorgehen müssen, treten in einen für beide Teile fruchtbaren Gedankenaustausch. Von der Erkenntnis, daß beide Gruppen zusammengehören, waren die Begründer der Versammlung erfüllt. Mag auch in der weiteren Entwicklung zeitweilig eine gewisse Entfremdung eingetreten sein, — daß diese heute überwunden ist, das hat aufs deutlichste auch nach außen hin die Reichsschulkonferenz gezeigt. Unsre Zeitschrift ist von jeher für die enge Verbindung von Wissenschaft und Schule eingetreten und wird der Verwirklichung dieser Forderung auch fernerhin ihre Kraft widmen. Sie darf daher aus vollem Herzen der Tagung der deutschen Philologen und Schulmänner ein Glückauf zurufen.

Pfaffendorf bei Koblenz. Max Siebourg.

Die drei Motive der Schulreform[2]).

In der widerspruchsvollen Welt der heutigen Schulreformbestrebungen findet man sich nur zurecht, wenn man den soziologischen Motiven der Erscheinungen nachgeht. Ich verstehe aber in den folgenden Ausführungen unter einer soziologischen Betrachtung nicht die Zurückführung der Schulprogramme auf die historisch gegebene Schichtung der Gesellschaft oder auf die offiziellen Parteikundgebungen, auch nicht ihre Ableitung aus den standespolitischen Interessen einzelner Lehrergruppen. Vielmehr ist es meine Absicht, die Abhängigkeit der modernen Gedankenbildungen auf diesem Gebiete von allgemeinsten soziologischen Strukturprinzipien zu erörtern,

---

[1]) Siehe unten S. 274.

[2]) Der Aufsatz bezieht sich nur auf Strömungen, die heute bereits vorhanden und deutlich erkennbar sind. Der Verf. glaubt nicht, daß das Wünschenswerte in ihnen schon erschöpft sei. Weitergehende Forderungen zu begründen, behält er jedoch einem anderen Zusammenhang vor.

die die Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts beherrschen. Es handelt sich dabei keineswegs um bloße Theorien vom Seinsollenden, sondern um Grundkräfte, die in der Bewegung der Gesellschaft selbst richtunggebend und gestaltend wirken. Sie können im Bewußtsein des einzelnen Schulreformers auch dann aufeinandertreffen, wenn sie eigentlich entgegengesetzte Tendenzen bedeuten, die sich in einer rein begrifflich gefaßten Theorie ausschließen würden. Das Irrationale aber, das theoretisch Widerspruchsvolle, kann in der lebendigen Bewußtseinsverfassung gerade die entscheidende Eigentümlichkeit begründen. Nur kommt man an sie nicht anders heran als dadurch, daß man das Gewirr durcheinanderlaufender Linien zunächst einmal auflöst und einige Grundrichtungen darin festhält.

Die geistige und gesellschaftliche Gesamtbewegung, in der wir uns heute befinden, ist durchaus eine Fortsetzung jener früheren, die in der Regel nach der großen französischen Revolution benannt wird. Sollte in der Gegenwart etwas grundsätzlich darüber Hinausgehendes liegen, so doch jedenfalls nur als Keim, nicht im Sinne des Reifseins, wie man 1789 von dem Reifgewordensein einer Jahrhunderte lang vorbereiteten geistigen und gesellschaftlichen Entwicklung sprechen konnte. Wir wählen daher als Ausgangspunkt die historische Schicht, die durch die französische Revolution und die Stein-Hardenbergsche Reform bezeichnet ist. In Wahrheit ragen noch drei ältere geistig-gesellschaftliche Schichten bis in das Bildungsleben und die Bildungspolitik der deutschen Gegenwart hinein: die katholisch-kirchliche Einstellung zu Seele, Gesellschaft und Bildung, die orthodox-protestantische Konfessionalität und Kirchlichkeit des 16. Jahrhunderts, und darüber als dritte Schicht der absolute Beamtenstaat und die Aufklärung, denen beiden dies gemeinsam ist, daß sie an die Rationalisierbarkeit aller Lebensgebiete glauben, die aber insofern eine innere Spannung enthalten, als die Aufklärung noch über die Formen des absoluten Staates hinaustreibt und den bleibenden Rahmen für die immanente Weltanschauung auch der nachrevolutionären Zeit abgibt[1]). Mit der Nachwirkung dieser drei Schichten ist schon eine Problematik gegeben, die eine einheitliche Lösung der Schulorganisationsfragen eigentlich ausschließt: Es stehen sich mit unversöhnlichem Anspruch gegenüber jenseitige Weltanschauung und diesseitige Weltanschauung; und im Gefolge davon: Kirche und Staat, wennschon die Schwere dieses letzten Problems auf protestantischem Gebiete bisher durch die Verflechtung beider Verbände zur Staatskirche verdeckt war.

Aber von diesen Gegensätzen, die sich heute noch sehr scharf, besonders in der Volksschule, auswirken, soll im folgenden nicht die Rede sein. Vielmehr stellen wir unseren Blick nur auf die drei geistigen Schichten ein, die sich auf dem Boden der vor 110—130 Jahren neu geschaffenen Gesellschaftsordnung gebildet haben und sich ausschließlich auf soziologische Diesseits-

---

[1]) Die Soziologie des französisch-englischen Positivismus kann als eine geradlinige Fortsetzung der Aufklärung bezeichnet werden, die immer starke empirische Bestandteile enthalten hat.

probleme beziehen. Sie aber sind auch für die Gestaltung der höheren Schule von entscheidender Bedeutung. Als Leitfaden mag uns zunächst die lose Anknüpfung an eine Parole dienen, die in der französischen Revolution selbst formuliert wurde und die in der Tat drei in ihr enthaltene Tendenzen ganz gut bezeichnet: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Alle drei Motive schlummern schon in der großen Revolution. Sie treten aber in der Folgezeit eine nach der anderen in den Vordergrund der Gesellschaftsbildung, ohne daß das früher herrschende Moment deshalb ganz verschwände. Vielmehr sind heut noch alle drei in der Form von Bewegung und Gegenbewegung lebendig, und die Problematik der Schulreform beruht auf der Gleichzeitigkeit dieser inhaltlich keineswegs gleichsinnig gerichteten Kräfte.

Freiheit ist das soziologische Grundprinzip des Liberalismus. Anfangs noch erscheinend in der Form pflichtmäßiger Gebundenheit oder doch eingeordnet in eine angebliche Harmonie der gesellschaftlichen Kräfte, entfaltet es sich immer mehr zur Anerkennung weitgehender Rechte der Individualität in Staat und Gesellschaft. Sofern damit ein Hinauswachsen der reicheren Individualität über den Durchschnitt gefordert ist, bedeutet das Prinzip der Freiheit nicht nur einen individualistischen, sondern auch einen aristokratischen Grundsatz. In entgegengesetzter Richtung wirkt das Prinzip der Gleichheit. Soll sie der freien Konkurrenz gegenüber aufrechterhalten werden, so bedarf es dazu einer zentralen Staatsmacht, die auf dem — mindestens juristisch — gleichen Willen aller aufgebaut ist und somit eine homogene Masse von grundsätzlich gleichwertigen und gleichartigen Individuen voraussetzt. Dies ist das Grundprinzip der Demokratie, die zugleich individualistisch und staatsbejahend gerichtet ist. Je nach dem Überwiegen der individualistischen oder der zentralistischen Kräfte haben wir den Typus der liberalen oder der sozialen Demokratie. Schon die erste muß Anstalten treffen, um die Freiheit durch Gleichheit zu ermöglichen; die zweite aber gewährleistet die Freiheit durch eine ausdrückliche gleichmachende Organisation, so daß im Enderfolg die Gleichheit den Vorrang vor der Freiheit erhält. — Endlich das Motiv der Brüderlichkeit. Es setzt zwischen den Menschen ein Band inneren Wesens, nicht nur das Verhältnis äußerer Gleichheit bei sonst individualistischer Vereinzelung oder bloß staatlicher Organisation. Denn das Gemeinschaftserlebnis läßt sich nicht durch staatsrechtliche Maßnahmen erzeugen. Es quillt aus der Fülle und Tiefe des Herzens. Deshalb entspricht dieser soziologischen Einstellung auch kein einfaches politisches Programm. Freiheit mag man gewähren; Gleichheit mag man wenigstens rechtlich herbeiführen können; Brüderlichkeit aber liegt jenseits alles juristisch Bewirkbaren. Sie ist, wo sie erscheint, ein organisch Gewachsenes. Und so wollen wir den soziologischen Typus, der dieser Einstellung entspricht, als organischen Sozialismus bezeichnen.

Überblicken wir die soziologische Entwicklung des 19. Jahrhunderts in Deutschland, so steht an seinem Anfang, energisch gegen den überlieferten absoluten Staat gewandt, der Liberalismus. Mit dem Jahre 1848 und seinen deutschen Einheitsbestrebungen tritt daneben bereits der demokratische

Gedanke deutlicher hervor, der sich in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts immer stärker von der liberalen zur sozialistischen Prägung entwickelt. Aber naturrechtlich im Sinne mechanisch-juristischer Konstruktion bleibt er auch da, wo er sich in das „wissenschaftliche" Gewand der marxistischen Geschichtsphilosophie kleidet. Erst auf dem Boden der jüngsten Jugendbewegung entfaltet sich seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts Gemeinschaftserlebnis und Gemeinschaftskultur. Und dieser Sozialismus fühlt vor aller Theorie dunkel seinen Gegensatz gegen die parteimäßige Sozialdemokratie: es ist ein anderes Menschentum und ein anderer Stil des Lebens, der sich hier hindurchringt.

Die gleichen Leitmotive finden wir nun auch in der Entwicklung der Bildungsideale und der Schulpolitik. Sie setzen nacheinander ein; sie bleiben aber nebeneinander lebendig und bilden zuletzt in den Bewegungen, die der Revolution von 1918 folgen, ein Gewirr von höchst verwickelter Linienführung. Dem Liberalismus entspricht hier das Ideal der frei entfalteten Individualität; der Demokratie der Einheitsschulgedanke in seiner ursprünglichen Bedeutung; einer bestimmten neuen Form des Sozialismus entspricht das Gemeinschaftsideal.

I. Das deutsche Schulwesen wird im Anfang des 19. Jahrhunderts von Humboldt, Süvern und Schleiermacher auf der Grundlage des Humanitätsgedankens aufgebaut. Humanität bedeutet damals allgemeine Menschenbildung, die jedoch Individualisierung nicht ausschließt, sondern geradezu fordert. Aus der abgelaufenen Epoche des absoluten Staates bleibt freilich die feste staatliche Organisation erhalten, und sie erreicht für das Bildungswesen unter Johannes Schulze vielleicht ihren Gipfel. Aber als Träger dieses Staates erscheint doch schon die reich entfaltete Persönlichkeit, die sich mit universalem Gehalt gesättigt hat. Man glaubt noch, durch eine scharf zentralisierte Staatserziehung Persönlichkeiten züchten zu können. Man denkt vor allem an die nationale Individualität, wenn man die Idee des allgemeinen Menschentums individualisiert. So entsteht als das typische Bildungsideal dieses mit dem Staat ausgesöhnten Liberalismus der Gedanke der voll und reich entfalteten, von nationalem Kulturgehalt erfüllten Persönlichkeit. Auf ihrem vollendeten Menschentum, so glaubt man, beruhe zugleich das vollendete Bürgertum. Eine besondere staatsbürgerliche Erziehung scheint daher überflüssig und ist tatsächlich auch 1848 nur von den Demokraten, nicht von den Liberalen gefordert worden. Die Bildung an nationaler Geschichte, Dichtung und Kultur wurde bereits als politische Bildung betrachtet. Denn der „Mensch" ist es, der den Staat trägt, nicht aber darf (nach liberaler Theorie) der Staat den Menschen für seine Zwecke formen.

Der Weg führt von diesem nationalen Liberalismus zu immer weiterer Differenzierung und Befreiung der Einzelpersönlichkeit. Mit dem Ideal der allgemeinen harmonischen Menschenbildung muß man seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts brechen. An die Seite der einen humanistischen Schulform, des Gymnasiums, treten zuletzt Realgymnasium und Oberrealschule als moderne Formen der „allgemeinen", aber doch schon speziali-

sierten, Menschenbildung. Selbst die Berufsschule bricht sich wieder stärker Bahn, und in der Abstufung nach Begabungen zeigt sich die wachsende Rücksichtnahme auf individuelle Anlagen.

Während des Weltkrieges wird als entscheidende schulpolitische Losung der Gedanke verkündigt: „Freie Bahn dem Tüchtigen". Sofern darin die Freiheit der Individualität gegenüber den Berechtigungsschranken des Beamtenstaates anerkannt wird, bedeutet dies eine weitere Steigerung des liberalen Prinzips in der Schulpolitik. Sofern aber besondere organisatorische Maßnahmen zur Auslese und zum „Aufstieg der Begabten" getroffen werden, findet bereits der Übergang von einem Liberalismus des „laisser faire, laisser aller" zu dem demokratischen Gedanken der organisatorischen Herstellung gleicher Wettbewerbsbedingungen statt. Die reinste Ausprägung aber findet der liberale Gedanke in dem schon seit 1905 verkündeten Prinzip der „Wahlfreiheit auf der Oberstufe"[1]). Wenn im gegenwärtigen Augenblick der Versuch gemacht wird, diese Pläne in die Tat umzusetzen, so gehört dieser Teil der Schulreform unter den Gesichtspunkt der letzten Ausstrahlungen liberaler Schulpolitik. Daran wird nichts durch den bezeichnenden Umstand geändert, daß auch ausgesprochen sozialistische Schulpolitiker mit Vorliebe diese Forderung vertreten. Er beweist nur von neuem, daß das Hauptmotiv der Sozialdemokratie im Grunde ein individualistisches ist.

In den gleichen Zusammenhang gehören die Auswirkungen des Prinzips der liberté de l'enseignement. Wo man für das Recht der Privatschule eintritt — wenn auch gemäß den Grundsätzen des Preußischen Allgemeinen Landrechtes immer unter Wahrung der Staatsaufsicht — wendet man Leitgedanken der liberalen Schulpolitik an. Und wiederum ist es gleichgültig, daß es vielfach und mit Vorliebe Zentrumspolitiker oder jetzt Protestantisch-Konfessionelle sind, die sich dieser Methode für ihre besonderen Zwecke bedienen. Ferner sind hierher alle die Forderungen zu rechnen, die sich auf Selbstverwaltung der Schule in irgendeiner Form beziehen; denn auch in ihnen kommt der Gedanke der relativen Unabhängigkeit des Bildungslebens von der zentralistischen Staatsmacht zum Ausdruck. Wie die Verfassung der Hochschule schon längst auf die Grundlage freiester Selbstbestimmung gestellt war, so will man jetzt das ganze Bildungswesen aus der Verflechtung mit wechselnden Parteiregierungen und politischen Interessengruppen möglichst loslösen, damit das freie Walten des Geistes von der Einengung durch Machtinteressen und Wirtschaftsinteressen verschont bleibe. In der Dreigliederung des sozialen Organismus empfängt dann das Gebiet der Wissenschaft, Kunst und Bildung seine eigene Bewegungsfreiheit und sein spezifisches Selbstbestimmungsrecht[2]).

[1]) Vgl. F. Paulsen, „Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der Oberstufe eine freiere Gestalt zu geben?", zuerst in dieser Zeitschrift, dann in seinen Gesammelten pädagogischen Abhandlungen, her. von Eduard Spranger, Stuttgart 1912 S. 419.

[2]) Vgl. meine Thesen über „Schulleitung und Schulverwaltung" für die Reichsschulkonferenz, abgedruckt in dem Werk: „Die deutsche Schulreform", her. vom Zentralinstitut, Leipzig 1920, Anhang S. 41; der zugehörige Bericht nur in den amtlichen Drucksachen.

Endlich ist hierher auch der Plan eines „Deutschen Gymnasiums" zu rechnen. Denn dieses Programm erwächst wesentlich aus der Fortführung der schon 1848 lebendigen Gedanken, daß man Bildung vor allem an der Individualität des eigenen Volkstums zu suchen habe, und daß im nationalen Kulturbewußtsein die stärkste Stütze des Staates ruhe. Hatte man früher Uhland, Schiller, selbst Rembrandt, geradezu als politische Erzieher der Deutschen angesehen, so glaubt man jetzt, daß der Staat nur am „Geist von Weimar" und an der Vertiefung in die Geschichte des deutschen Geistes genesen könne. Das politische Bewußtsein der Deutschen, das sich bereits zum Welthorizont und zum „planetarischen" Gesichtspunkt ausgeweitet hatte, schrumpft hier wieder zur nationalen Kulturpolitik zusammen. Es wird dabei nur zu sehr vergessen, daß man zum Bewußtsein eigenen Wesens nur in der Berührung und Auseinandersetzung mit fremder Art gelangen kann.

II. Wie der Liberalismus zuletzt in den religiös fundierten Menschenrechten wurzelt, so geht das demokratische Prinzip auf die naturrechtliche volonté générale zurück[1]). Auch hier ist daher die Denkweise im Grunde individualistisch. Aber man hat — zum Teil aus schmerzlichen Enttäuschungen des Liberalismus — gelernt, daß die Freiheit nur bei annähernder Gleichheit gewährleistet werden kann. Man begnügt sich auch nicht mit der Gleichheit des Rechtes; denn sie war durch Beseitigung der ständischen Privilegien, der Patrimonialgerichtsbarkeit, durch die Trennung von Justiz und Verwaltung usw. bereits erreicht. Um so entschiedener arbeitet man an der Herstellung der Gleichheit der Rechte. Je mehr die Veränderung der Einkommenverteilung und des Besitzrechtes in Frage kommt, um so deutlicher bewegt sich die Demokratie vom Liberalismus fort zur Sozialdemokratie, die zwar die Harmonie zwischen Organisation und individueller Entfaltungsfreiheit für möglich hält, dabei aber doch immer stärker auf die Seite der gesellschaftlichen Bindung hinübergleitet.

So kann es nicht wundernehmen, daß die bürgerlich-liberale Demokratie und die Sozialdemokratie zunächst in ihrem Bildungsprogramm weitgehend übereinstimmen. Sie wünschen, auch hinsichtlich der Schulwahl, gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle, natürlich rein im Sinne der Berechtigung, nicht im Sinne tatsächlicher Gleichheit aller Anlagen. Einheit, Weltlichkeit, Unentgeltlichkeit sind die gemeinsamen Forderungen. Allerdings ist darin gar kein neuer inhaltlicher Bildungsgedanke enthalten, während die Humanitätsidee des Liberalismus in ihre Anknüpfung an Griechentum und deutschen Klassizismus eine wirkliche ideale Macht darstellte.

Das Prinzip der Einheitsschule ist schon in dem Süvernschen Gesetzentwurf von 1819 verwirklicht, freilich mit der aristokratischen Wendung, möglichst viele den höchsten Weg zu führen. Als ausdrückliches schulpolitisches Programm aber erscheint der Gedanke in der Bewegung von 1848 mit der Formel: „Einheitlicher Organismus des nationalen Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Hochschule." Die tieferen Motive liegen

[1]) Vgl. v. Wiese, Der Liberalismus in Vergangenheit und Zukunft, Berlin 1917.

in der deutschen Einheitsbewegung und in dem Willen, den Resten ständischer Abstufung durch gleiche Bildung, dem Monopol des Besitzes durch gleiche Bildungsmöglichkeiten entgegenzuwirken. Daß das Problem mehr ein finanzielles als ein pädagogisches ist, wurde dabei bis in die neueste Zeit hinein meistens verkannt. Auch erwies sich der Gleichheitsgedanke als schädlich für den Bildungsgedanken. Denn da jetzt die demokratische Seite stärker als die aristokratische betont wurde, so entstand die Tendenz, möglichst viele möglichst lange im Bereich der allgemeinen Volksschule festzuhalten. Die vier Jahre, die durch das Grundschulgesetz von 1920 erreicht worden sind, genügen den radikalen Demokraten nicht. Sie betrachten acht Jahre allgemeiner Volksschule als das wünschenswerte Ziel. Durch diese schulpolitische Forderung wird also nicht nur der Bestand der höheren Schule, sondern einer wissenschaftlichen Bildung überhaupt ernstlich gefährdet.

Der innere Gewinn, den man dem Verlust an individuellen Entfaltungsmöglichkeiten gegenüberstellen zu können glaubt, soll in der Vereinheitlichung des Volksbewußtseins, in einem Zuwachs an sozialer Gesinnung liegen. Insofern nun aber das demokratische Prinzip ein rein naturrechtliches ist, d. h. den Gesamtwillen aus der arithmetischen Zusammenfassung der Individuen entstehen läßt, ist die Demokratie von sich aus ganz außerstande, diesen innerlichen Zusammengehörigkeitsgeist aufzubringen. Sie hat im Gegenteil, indem sie den gegebenen Staat der Rivalität der Parteien auslieferte, im Volksleben selbst gefährdet, was sie durch die Schule erzeugen möchte. An beiden Stellen hat sich der Gleichheitsgedanke nur als Hülle für Machtwillen und Klassenindividualismus erwiesen.

Auch in anderen Stücken erscheint die Demokratie als die echteste Tochter der Aufklärung. Denn sie glaubt allenthalben auf dem Wege der rationalen Organisation zu erreichen, was in Wahrheit nur aus organisch wachsendem Geistesleben entstehen könnte. Das wichtigste Beispiel hierfür ist der demokratische Staatsgedanke selbst. Man hat versucht, das gesamte deutsche Schulwesen von Reichs wegen zu vereinheitlichen. Besonders die Sozialdemokratie ist für eine zentrale Reichsschulbehörde und ein Reichsschulgesetz eingetreten. Über die Differenz der Weltanschauungen (wie über die Stammesindividualitäten und die persönliche Entwicklungsrichtung) glaubte man durch die alte Aufklärungsidee einer für alle gleichen, weltlichen Vernunft und einer rein wissenschaftlichen Kultur siegen zu können. Welche ungeheuren Schwierigkeiten dabei zu überwinden sind, und wie wenig das einfache Programm des Deutschen Lehrervereins einer Kulturmacht von der Kraft des Katholizismus gewachsen ist, haben die ersten Versuche einer Reichsschulgesetzgebung von den betreffenden Artikeln der Weimarer Verfassung an bis heute bereits deutlich gezeigt. Wo der Hebel in Wahrheit anzusetzen wäre, ließe sich leicht angeben; der Hauptfehler liegt in dem Glauben an die überbrückende Kraft der alten Aufklärungsideen. Die Brücken müßten aber heut in ganz anderer Richtung gesucht werden.

Ein zweites, soeben bereits gestreiftes Symptom der rationalen Richtung der Demokratie liegt in ihrem Verhältnis zu Religion und Kirche. Das liberale

Prinzip („Religion ist Privatsache") wird hier nur taktisch verwandt. Im Hintergrunde liegt der Glaube an die Möglichkeit entweder eines allgemeinen Christentums oder einer allgemeinen immanenten Menschheitsreligion soziologisch-positivistischer Färbung. Beide Ansichten verkennen die Bewußtseinslage, die heute noch die weitesten Schichten der Bevölkerung charaktesiert.— Der Kampf für die Staatsschule ist zugleich ein Kampf gegen die Kirchenschule, gegen die Gemeindeschule und gegen die Privatschule. Der energische Staatsgedanke ist es ja gerade, was die Demokratie vom Liberalismus scheidet. Da nun aber der Staat allein und als solcher keinen Weltanschauungsgehalt hat, so reicht dies Prinzip allein nicht hin, um die Bildungsbedürfnisse tieferer Art wirklich zu befriedigen. Bildung des Menschen wird immer mehr sein als Erziehung zur einheitlichen Staats- und Staatsvolksgesinnung. Eine Überspannung des zentralistischen Staatsgedankens in der Schulpolitik muß folgerichtig dahin führen, den Bestand der Staatsschule überhaupt zu gefährden und das Wiedererstehen der Kirchenschule, der Gemeindeschule und der Privatschule indirekt zu befördern. Bedenkliche Anzeichen dieser Art sind heute bereits erkennbar. Zwang zur Einheit hat im Geistigen nicht nur die Belebung individueller Widerstände, sondern geradezu die Gefahr eines Kulturkampfes zur Folge. Wie die Dinge in Deutschland liegen, ist in der Tat nur eine individualisierte Einheit unseres Bildungswesens erreichbar: nur Einheit der Mannigfaltigkeit, nicht Einheit der Uniformität.

Ein letztes Symptom für den Zusammenhang zwischen Demokratie und Rationalismus sehe ich in dem Anwachsen technischer Methoden, um die geistigen Anlagen zu prüfen und danach die Wahl des Bildungsweges organisatorisch zu regeln. Denn auch hier wieder zeigt sich der Glaube, daß man das Lebendige kanalisieren und das Wünschenswerte „machen" könne. Die Intelligenzprüfungen, soweit sie von dem Faktor des Charaktergrundes absehen, und die Berufsberatungsmaßnahmen, sofern sie rein psychologisch sind und nicht individualisierte pädagogisch-soziologische Führung bezwecken, gehören in den Umkreis demokratischer Aufklärungsideen. Denn die Individualität wird hier zuletzt als etwas Meßbares und in Zahlen Faßbares, nicht als ein Strukturprinzip der Seele angesehen.

Die geistig-geschichtliche Entwicklung aber ist nie von so durchsichtiger begrifflicher Einfachheit und Klarheit. Tatsächlich ist auch der Gleichheitsgedanke der Einheitsschule allein nicht durchgedrungen, sondern er ist mit dem Individualitätsgedanken des Liberalismus eine Synthese eingegangen. Das Ergebnis ist die differenzierte Einheitsschule, d. h. ein in der Grundlage für alle Kinder des Volkes gleicher, aber nach oben hin sich mannigfaltig gliedernder Organismus des nationalen Bildungswesens. Kerschensteiner hat das Verdienst, das Bild dieses Organismus in seiner Kieler Rede von 1914 ausgemalt und dadurch die Gefahr einer allzu rationalen Nivellierung beschworen zu haben. Der Gleichheitsgedanke hat sich nur für die Grundschule durchführen lassen. Vom 5. Schuljahr mindestens an kommt das Individualitätsprinzip in der doppelten Form zur Geltung, daß durch Ver-

zweigung der Schularten auf die inhaltliche Richtung der Begabung, durch innere Gliederung — etwa nach dem Mannheimer Vorbild — auf den Grad der Begabung Rücksicht genommen werden muß. Der erste Gesichtspunkt wird auch weniger genau als sukzessive, der zweite als simultane Differenzierung bezeichnet. Wesentlich ist hierbei, daß weder Abkunft noch Besitz für die Eingliederung in die Schularten und -stufen maßgeblich sein soll, sondern nur Begabung, Charakter und Gesamtleistung. Doch ist die Durchführung dieses berechtigten demokratischen Wunsches solange nicht gewährleistet, als der Staat nicht finanziell in der Lage ist, den ganzen, unter Umständen bis zu 20 Jahren umfassenden Bildungsgang des einzelnen aus öffentlichen Mitteln zu bestreiten. Nur das sozialdemokratische Programm einer Änderung des Eigentumsrechtes (über dessen problematische Durchführbarkeit hier nichts gesagt werden soll) würde diese weitgehende Verwirklichung der Einheitsschulidee herbeiführen können.

Neue Bildungsgedanken werden aus dem Bau der Einheitsschule nur insoweit erwachsen, als die Berufsschulen in den Gesamtorganismus mit eingegliedert werden. Sie sind im Begriff, einen neuen Bildungstypus auszugestalten, der auf dem Prinzip beruht, daß von dem Zentrum des Berufswissens, des Berufskönnens und des Berufsethos aus eine organisch damit verbundene Allgemeinbildung ausstrahlen müsse. Da es sich aber hier ausdrücklich um weitere Individualisierung handelt, so liegt dieses inhaltliche Moment wiederum auf Seiten des Liberalismus.

III. Wer für geistige Strukturverhältnisse irgendeinen Sinn hat, fühlt den tiefen Unterschied zwischen dem demokratischen Prinzip und dem Gemeinschaftsgedanken. Die Demokratie ist aus dem Rationalismus erwachsen; sie endet in der politischen Arithmetik der Parteien. Es ist ihr nicht gelungen, einen wirklichen Gemeinschaftsgeist im Volke zu begründen; im Gegenteil: sie hat die Geister noch mehr atomisiert und allenfalls über dem Privategoismus den noch gierigeren Parteiegoismus errichtet. Die volonté générale bleibt eine Fiktion. Sie existiert in der Rechnung und als Rationalisierungsprodukt, nicht als belebendes Wesen des Staatskörpers. Ganz anderen Ursprungs ist das Motiv der echten Brüderlichkeit. Es ist zunächst da als Erlebnis, als Totalbeziehung von Mensch zu Mensch. Es wirkt sich aus in organischen Formen des Zusammenlebens, die das Wesen, nicht bloß die Interessen der Menschen umfassen. So ist überhaupt das Verhältnis des Gemeinschaftsgeistes zum demokratischen Gleichheitsgeist das des Organischen zum Mechanischen, des Wesenhaften zum Oberflächenhaften, des Erlebten zum Erdachten.

Natürlich hat es immer irgendwo Menschen gegeben, die dieses Erlebnis hatten; besonders da, wo der Sozialismus nicht eine Form bloß theoretischer Konstruktionen oder des machthungrigen Klassenindividualismus, sondern eine Frucht echten Liebesgeistes war; also etwa bei den Abkömmlingen des christlichen Sozialismus. Aber als eine Bewegung, als weite Kreise ergreifender Stil des Lebens ist diese Überwindung des Individualismus in der verweltlichten Gesellschaft etwas sehr Neues. Sie ist auch nicht durch

das Stichwort Solidarität zu erschöpfen; denn Solidarität ist Interessengemeinschaft und Zweckgemeinschaft, bleibt also im Bereich der nützlichen Güter stecken und erstreckt sich nicht hinab bis zur Wesensgemeinschaft[1]).

Dieses tiefere Gemeinschaftserlebnis ist der einzig sichtbare, aber für sich genug beachtenswerte Inhalt der heutigen Jugendbewegung, so weit sonst ihre Ziele auseinandergehen mögen. An diesem Erlebnis erkennen sich die Geister. In ihm ist der neue Typus Mensch begründet. Denn eine Jugendbewegung ist nicht eine Schulrevolution, auch nicht Klubwesen oder Lebensreform, sondern das Wetterleuchten einer neuen Geistesart — neues Seelentum, neues Volkstum.

Der Kern der echten Jugendbewegung (es gibt auch nachgemachte) ist daher religiös. Alle charakteristischen Merkmale sprechen dafür: Bekehrung, Wiedergeburt, vita nuova, persönliche Offenbarungen. Dem Außenstehenden mag oft genug das Gemeinschaftserlebnis ohne greifbaren Inhalt sein. Aber wo es echt ist, da ist es Gemeinschaft im Tiefsten, Wesensoffenbarung, Hingegebensein, und gerade diese an die Mystik erinnernde Umrißlosigkeit ist wieder religiös. In den Ausdrucksformen und im Lebensstil ist vieles, wie es der Jugend gemäß ist, überwiegend ästhetisch: Eros, Naturfreude, Mondnacht, Feuerzauber. Manche bleiben darin stecken; manche finden den Übergang aus dieser Welt des Schauens und Glaubens zur Wirklichkeit nur unter den schmerzlichsten Krisen. Oft genug auch mischen sich in den Kreis der Thyrsosträger solche, die keine Begeisterten sind, oft genug Geister, die die „Aktualitätskonjunktur" benutzen und ihre Negationen ausleben wollen. Eine Jugendbewegung lebt nicht von Negationen. Soziologisch genommen aber liegt das Ja in der bezeichneten Richtung: Gemeinschaftserlebnis als Wesensgemeinschaft, als Berührung der ganzen Seelen in ihrer tiefsten Wahrheit.

Von hier, nicht aus dem offiziellen Sozialismus, stammt das Motiv der Brüderlichkeit, das bezeichnenderweise, noch ehe es sich direkt politisch auswirkt, pädagogisch gerichtet ist und dem Schulleben neuen Geist zuführen wird. Denn die wesentliche schulorganisatorische Folgerung liegt darin, die Schule aus einer Unterrichts- und Lerngemeinschaft in eine das ganze Jugendleben umfassende Lebensgemeinschaft zu verwandeln, aus ihr — nicht nur eine Arbeitsschule —, sondern eine wahre Lebensschule zu machen[2]).

Betrachten wir das Verhältnis dieses dritten Motivs zu den beiden anderen, so ist unverkennbar, daß diese Gemeinschaft die Individualität nicht ausschließt, sondern auf ihr ruht. Die Tiefe der gegenseitigen Wesensoffenbarung wäre nicht denkbar, wenn nicht jeder sein Eigenstes in dieses Zusammen hineingäbe. Nur starkes Individualleben ist in diesem Sinne gemeinschaftsfähig. Religiöse Echtheit und ästhetischer Reiz wirken hier geradezu ge-

[1]) Vgl. mein Buch „Lebensformen", 2. Aufl. Halle 1921: „Der soziale Mensch."
[2]) Vgl. meinen Aufsatz: „Unterrichtsschule, Arbeitsschule, Lebensschule". Neue Bahnen 1912.

meinschaftstiftend. Weniger eindeutig ist die Beziehung zum Gleichheitsgedanken. Gemeinsames Menschentum bindet alle, aber doch individualisiertes Menschentum und abgestuftes Menschentum. Deshalb ist in der Jugendbewegung auch der Führergedanke wieder lebendig geworden: ein aristokratisches Motiv auf genossenschaftlicher Grundlage. Den Sinn dieser eigenartigen soziologischen Formen nachzuerleben, wird nicht jedem gelingen, der sich ihnen nur von der Begriffsseite nähert; am wenigsten denen, die in demokratischen Kategorien denken; denn diese kommen aus der Aufklärungswelt und sind gewöhnt, in menschlichen Dingen zu rechnen. Hier aber wird uralter deutscher Geist wieder lebendig: Genossenschaft, Herzogtum, Lehnstreue, Jungmannschaft, freie Hingabe, organisches Ineinanderwachsen. Und doch: es ist eine neue Welt.

Auch sie erscheint vielfach in seltsamen Vermischungen mit Heterogenem. Vor allem haben sich Parteisozialisten der Sache bemächtigt und ihre Lieblingsidee vom ökonomischen Grundcharakter aller geistigen Bewegungen hineingetragen. Dies ist am deutlichsten bei der Gruppe der sog. Entschiedenen Schulreformer zu beobachten. Genialität und Parteischablone sind da ineinander gemischt. Man möchte vom alten Marxismus etwas retten. Man möchte übrigens auch seinen Haß gegen das ancien régime und das sog. Bürgertum aushauchen. So verflacht sich die Gemeinschaftsidee vielfach zum Programm der Produktionsschule.

Die Fäden sind hier unendlich schwer zu entwirren. Ein Motiv ist die nackte Not. Schon die Schulen (und Hochschulen) sollen der Jugend die Möglichkeit geben, sich durch wirtschaftliche Arbeit, sei es Landarbeit oder ausgesprochene Massenfabrikation, selbst zu erhalten. Ein verfehlter Gedanke, an dem einst Pestalozzi scheiterte. Unsre komplizierte Wirtschaft würde diese schwachen Wirtschaftsgemeinschaften sofort erdrücken. Das andre Motiv ist der Wunsch, Kopfarbeiter und Handarbeiter einander zu nähern. Ein edles Ziel, das aber nicht marxistisch-dogmatisch so weit überspannt werden darf, daß die Unvermeidlichkeit der Differenzierung der Kräfte verkannt und eine Rückbildung ins Primitive gefordert wird. Denn jene Arbeitsteilung ist nicht zufällig, sondern aus der Gesetzlichkeit menschlicher Kräfte heraus erfolgt. Höchstleistungen sind nur bei Spezialisierung möglich. Es bleibt als gesundes Motiv der Gedanke der Erdgebundenheit des Geistigsten und das große Evangelium vom Ethos der Arbeit. Auch die ökonomische Produktion wird heute vielfach von einem religiösen Andachtsgefühl umfaßt. Vielleicht gelingt es, das zu einer lebengestaltenden Kraft zu erwecken. Dann würde die Arbeitsschule, deren erziehende Kraft niemand so tief wie Kerschensteiner erkannt hat, wirklich bis in die letzte Lebenswurzel zurückgreifen. Aber der Wille zur Rentabilität darf nicht vorangestellt werden, weil es den ganzen Bildungsprozeß wieder materialisieren würde. Sondern das beste, was wir im pädagogischen Sinne von der produktiven wirtschaftlichen Arbeit haben, ist das Ehrfurchtsgefühl, das sie erweckt. Damit kommen wir in den Bereich der Goetheschen Pädagogischen

Provinz[1]). Bis zu diesem Punkte sollte jeder geführt werden. Aber nicht alle können wirklich zu Landarbeitern oder Fabrikarbeitern erzogen werden. Die Berufsschule führe den Weg der manuellen und technischen Bildung im vertieften und erweiterten Sinne. Andere müssen mit gleicher Verantwortlichkeit und gleichem Dienstbewußtsein am Ganzen den Weg der rein geistigen Arbeit beschreiten. Niemals wird sich beides gleich stark in einer Schulform verbinden lassen.

Im Kreise der Entschiedenen Schulreformer lebt es und webt es von Gedanken. Vieles ist ästhetische Schwärmerei — ohne Wirklichkeitssinn und ohne historischen Sinn. Vieles ist Parteidoktrinarismus. Beide Seiten — ästhetischen Enthusiasmus und politische Leidenschaft — wird man auch in ihrem Führer Paul Oestreich finden. Zieht man beides ab, so bleibt bei ihm, im Gegensatz zu hundert Mitläufern, ein Kern von echt Erlebtem und tiefem Zeitgefühl. Diese stürmende Leidenschaftlichkeit hat einen prophetischen Kern.

Aber seltsam bleibt eines: dieser „entschiedene" Schulreformer ist im Grunde nicht sowohl entschieden, d. h. einseitig, als vielmehr faustisch universal. Denn alle drei Motive des Bildungslebens, von denen wir sprachen, möchte er zu gleicher Zeit in die neue Form der Schule hineinziehen. Auch er erstrebt eine Einheitsschule, wie es die Demokraten und besonders die Sozialdemokraten tun. Er begründet sie auf einen Kernunterricht oder Minimalunterricht. Doch soll diese Einheitsschule „elastisch" genug sein, um auch der Individualität freien Raum zu ihrer spezifischen Entfaltungsrichtung zu lassen. Ja dieses Moment der inneren Bestimmung und der freien Wahl tritt bei ihm so stark hervor, daß man kaum noch von Sozialismus, sondern von gesteigertem Individualismus reden möchte. Aber dieser Richtung steht nun wieder als Gegengewicht gegenüber die Idee der Gemeinschaftsschule. Das ganze Schulleben soll zu einer wirklichen Lebensgemeinschaft werden, hinter der die Familie bis zur pädagogischen Bedeutungslosigkeit zurücktritt[2]). Also ein charakteristischer Versuch, alle drei Grundprinzipien der modernen Gesellschaftsbewegung zugleich im Rahmen der neuen Schule zu berücksichtigen.

Es hat immer etwas Betrübendes, solchen prophetischen Entwürfen nachrechnen zu müssen, ob sie organisatorisch möglich sind. Und man wird dabei leider zu keinem bejahenden Ergebnis gelangen. Zu ungleiche Renner sind vor diesen Wagen gespannt. Diese „Gemeinschaft" wird sich durch ihren allzu ungleichen Lebensrhythmus auflösen müssen. Angenommen selbst, es gelänge, einen so verwickelten Lehrplan durchzuführen, der nie-

[1]) Vgl. meinen Aufsatz „Die Jugendbewegung und — Goethe" im Maiheft des Deutschen Philologenblattes 1921.

[2]) Diese Ausschaltung derjenigen Gemeinschaftsform, die ihrer Natur nach die Menschen am tiefsten und stärksten binden könnte, ist charakteristisch. Zum Teil beruht sie auf dem Parteidogma. Die Rede vom Versagen der Familie ist ein Wort, das einer dem anderen nachspricht, selten jemand nachprüft. Ueberwindung der Familienenge und des Familienegoismus ist ein wichtiges Ziel. Es bedeutet aber Vertiefung des Familienethos, nicht Ausschaltung der Familie.

manden bindet und doch einen gemeinsamen Kern für Volksschule und höhere Schule enthält, der jeder freien Neigung Rechnung trägt und doch in ein geschlossenes Kulturbild ausmündet — wo soll noch die Lebenseinheit für eine so differenzierte Jugend liegen? Welcher Staat soll diese Schulorganismen aufbauen und erhalten, die die ganze Mannigfaltigkeit des modernen Kulturlebens mit einem Bande umspannen wollen?

Der Weg der Geschichte wird anders gehen. Der echte Gemeinschaftsgeist läßt sich nun einmal nicht von Staatswegen organisieren. Auch die Schulen, als staatliche Organisationen, werden dem allgemeinen Gesetz der Arbeitsteilung, der Individualisierung nicht entgehen können. Und die früher erwähnte Differenzierung der Weltanschauungen wird auch hier nicht außer acht gelassen werden können. Schon was die gemeinsame Wurzel, die Grundschule, für die Stiftung der Volksgemeinschaft leisten kann, wird ein klarer Wirklichkeitssinn nicht überschätzen. Aber dieses Schulleben als staatliche Organisation wird, wenn nicht alle Zeichen trügen, künftig auf einer anderen soziologischen Grundlage ruhen, in ein anderes Gesamtleben eingebettet sein. Denn die Jugend wird im Schoße der ganzen Volksgemeinschaft ihre eigne Rolle und ihren organischen Platz finden. Die Jugendbewegung, die sich heute der vorgefundenen Kultur schroff entgegenstellt, wird in einer zukünftigen Kultur selbst ein wertvolles Stück Volksleben sein. Sie wird Formen schaffen, in denen die freie Regung der Jugendlichkeit zum reichen Ausdruck kommt; nationale Feste, auf die das Auge des gesamten Volkes mit Stolz und Freude gerichtet ist, werden die Höhepunkte dieser bleibenden Gemeinschaft bezeichnen. Gymnastische Spiele und musischer Wettkampf werden alle Schichten und alle Berufszweige der Jugend einen[1]). Ein neues, von innen wachsendes, auf inneren Adelseigenschaften ruhendes Führertum wird aus der Gleichheit selbst eine echte Aristokratie, aus der Gemeinschaft geistige Höhenmenschen herauswachsen lassen. Die Schulen werden diesen Geist nicht erst schaffen und anerziehen — sie werden von ihm getragen sein und an ihm das Maß ihrer Volkstumsbedeutung gewinnen.

Sie werden auf organischer Einheit, nicht auf mechanisch erzwungener Gleichheit ruhen. Aus dem Schoße dieses Geisterreiches steigt die wahre Individualität und Freiheit, die wurzelhafte Persönlichkeit empor. Der Fluch des Klassenkampfes, geboren aus bloßem Wirtschaftsgeist und Wirtschaftsinteresse, wird einer neuen, tieferen Einschätzung der Lebensgüter und der Rangordnung der Geister weichen. Nicht rationale Gleichheit einigt die Menschen, sondern der gemeinsame Wille, über sich selbst emporzusteigen und das eigne beste Ideal im Spiegel der Ehre des ganzen Volkes zu erblicken:

Gegrüßt in deinem Adel, mein Vaterland,
Mit neuem Namen, reifeste Frucht der Zeit,
Du letzte und du erste aller
Musen, Urania, sei gegrüßt mir!

[1]) Vgl. meinen Aufsatz: „Hölderlin und das deutsche Nationalbewußtsein", Neue Jahrbücher 1919.

Noch säumst und schweigst du, sinnest ein freudig Werk,
Das von dir zeuge, sinnest ein neu Gebild,
Das einzig, wie du selber, das aus
Liebe geboren und gut, wie du, sei.

Wo ist dein Delos, wo dein Olympia,
Daß wir uns alle finden am höchsten Fest?
Doch wie errät dein Sohn, was du den
Deinen, Unsterbliche, längst bereitest?

So also stellt sich mir das Bild der werdenden Schulreform dar — nicht als Produkt ministerieller Verfügungen, sondern als ein aus dem Leben selbst Geborenes. Es ist ein Wahn, zu glauben, die staatlich verordnete Einheitsschule könne den Gemeinschaftsgeist erzeugen. Umgekehrt: erst wenn dieser Geist da ist, ist die Einheitsschule in tieferer Bedeutung möglich. Dieser Geist entsteht aus der neuen geistigen Bewegung der Jugend. Schon in dieser Bewegung ist Individualität und Freiheit. Denn das Gemeinschaftserlebnis verlangt nicht Identität der Glieder, sondern nur die Berührung in einem Tiefsten: im Willen zur Reinheit, Wahrheit, Echtheit des Innern, und in der Bejahung des Willens zum echten Wert, den aber jeder nach seiner besonderen Art inhaltlich erleben und deuten mag. Aus diesem ethisch geläuterten Gesamtleben führen die Wege der Bildung in reicher Differenzierung empor. Denn Bildung ist heute unwiderruflich Kultur der Individualität, Emporführung zur Persönlichkeit. Aber die Individualitäten stehen dann nicht fremd und beziehungslos nebeneinander, sondern sie sind verbunden durch ein aus dem Wesen quellendes Band des Verstehens. Verstehen fordert nicht Gleichheit. Es wurzelt vielmehr in dem Gefühl für das Soseinmüssen des Mitmenschen, für die innere Folgerichtigkeit seiner Struktur im Hinblick auf den geistigen Boden, aus dem er wächst, und die Stelle, an der er steht. In diesem Verstehen, das ohne ein umspannendes Kulturbewußtsein nicht möglich ist, liegt zugleich auch die Grenze für die Freiheit der individuellen Ausbildung. Jede Individualität braucht in ihrer Bildungsbahn diejenigen Gegengewichte, ohne die sie in sich selbst nicht reif und reich würde, ohne die sie das geistige Leben ringsum und die Fäden, die zu anderen Kulturzonen hinüberführen, nicht verstehen würde. Der Staat aber sei bestrebt, nach Möglichkeit jedem, der zum Führertum berufen scheint, die äußeren Mittel zu gewähren, daß er an den höheren Bildungsgütern dieser lebendigen Kulturgemeinschaft teilerhalte. Wird dies letztere Streben unter „Gleichheit" verstanden, so behält auch sie ihr gutes Recht unter den Kräften der Schulreform. Auf dem Boden echter Volksgemeinschaft und gleicher äußerer Bildungsmöglichkeiten erhebt sich dann das alte Ideal der Humanität: der reich und frei und eigentümlich entwickelten Persönlichkeit, die aber organisch in das Gesamtleben verflochten und ihm verpflichtet bleibt. Denn über aller Bewegtheit der Gesellschaft wölbe sich zuletzt der alte Dom des preußisch-deutschen Pflichtgedankens, das Ziel bezeichnend, das über uns

allen ist. In solcher Architektonik wäre das gesunde Gleichgewicht zwischen den drei soziologischen Kräften der Schulreform: Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, erreicht.

Berlin. Eduard Spranger.

Wissenschaft und höhere Schule.

Der oft ausgesprochene Satz, daß die höhere Schule auf ständige, engste Fühlung mit der Wissenschaft angewiesen sei, ist in seiner Gültigkeit unabhängig von der jeweiligen Gestalt und Richtung der wissenschaftlichen Forschungsarbeit. Wer nicht den enthusiastischen Glauben teilt, es sei der Schule gegeben oder gar geboten, von ihrem eigenen Boden aus der Kulturbewegung die eigentlich entscheidenden Anstöße zu geben, wer vielmehr sich darüber klar ist, wie vielfach bedingt jede organisierte Erziehungs- und Bildungsarbeit allezeit ist, der wird den Trägern und Anstalten der höheren Bildung keinen besseren Rat wissen als den, sie möchten gerade diejenigen Bedingungen ihres eigenen Wirkens mit Bewußtsein und Sorgfalt pflegen, die in dem Zusammenhang mit den wesentlichen Systemen der Kultur und so auch mit der Wissenschaft gegeben sind. Selbst wenn die wissenschaftliche Arbeit Bahnen einschlägt, die von den Interessen der eigentlichen Bildung abzuführen scheinen, selbst dann wird ein Abbruch dieser Beziehungen sich nicht rechtfertigen lassen — und zwar aus dem doppelten Grunde, weil einmal die höhere Schule aus sich heraus niemals Ersatz schaffen kann für das, was die Forschungsarbeit der Wissenschaft selbst dann noch ihr an Anregung und Belebung zuführt, weil andererseits mit solcher Scheidung für die Wissenschaft jeder Antrieb wegfallen würde, ihr eigenes Tun hinsichtlich dessen zu befragen, was es für die Selbstgestaltung des geistigen Gesamtlebens leistet. Aber wenn jene ideelle Forderung zu keiner Zeit etwas von ihrer Dringlichkeit verliert, so besagt das keineswegs, daß sie sich allezeit gleich bequem und reibungslos befriedigte. Es wurde schon angedeutet: gewiß fügt es sich manchmal so, daß der Fortgang der wissenschaftlichen Arbeit in Bahnen verläuft, in die die Bildungsarbeit sich ohne Anstoß hineinfindet — aber ebenso leicht kann es auch kommen, daß die Wissenschaft in der Bestimmung ihrer Methoden, der Auswahl und Abgrenzung ihrer Objekte, der Ordnung und Formulierung ihrer Ergebnisse sich mit den Bedürfnissen und Erwartungen der bildnerisch-erzieherischen Kräfte in den empfindlichsten Widerspruch setzt. Es liegt auf der Hand, wie sehr die Anerkennung und Durchsetzung jener Forderung von den Abwandlungen dieses Verhältnisses berührt werden muß.

Gleichviel nun, wie es mit Gunst oder Ungunst dieses Zusammenhangs jeweils bestellt ist, in keinem Fall darf dieser Sachverhalt so betrachtet werden, als handle es sich hier um ein Verhältnis einseitiger Abhängigkeit, bei dem die Bildung stets die suchende, empfangende, unter Umständen im Stich gelassene, die Wissenschaft stets die in Anspruch genommene, spendende bzw. versagende sei. Vielmehr sind Einklang sowohl wie Unstimmigkeit zwischen wissenschaftlichem und bildnerischem Bemühen Ausdruck einer Bewegung des geistigen

Lebens, die als Gesamtprozeß jenes wie dieses umgreift. Bildnerische Tendenzen treten nicht nur von außen mit Wünschen und Zumutungen an die Wissenschaften heran, sondern sie walten als eigentlich schöpferisches Prinzip in ihr selbst, können ihr nie ganz fehlen, ohne daß sie absterben müßte; auch das abstrakteste logische Gefüge ist Niederschlag eines inneren Gestaltungsprozesses, der mehr ist als Logik, Methode und System. Und umgekehrt: kein bildnerisches Streben kann über haltlose Schwärmerei und nebelhafte Phantastik hinauskommen, es läutere denn sich selbst im Klärbecken einer Überlegung, die durch ihre Bewußtheit und Sachlichkeit sich einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise wenigstens annähert. Sieht man diese übergreifenden Verbindungen, die in den scheinbar so wohlgeschiedenen Bezirken der forschenden und der bildnerischen Arbeit die gleichen Kräfte ans Werk rufen, dann wird es verständlich, daß der Gang der Geistesgeschichte, unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, eine eigentümliche Dialektik sichtbar werden läßt. Wir gewahren einen Wechsel zwischen solchen Epochen, in denen starke bildnerische Kräfte sich ebensowohl in einer gewissen eindrucksvollen Plastik und umfassenden Großzügigkeit der wissenschaftlichen Hervorbringungen wie in der Stärke und Nachhaltigkeit des erzieherischen Wollens und Wirkens kundtun, und solchen Zeiten, die dem Kleinbetrieb der wissenschaftlichen Einzelarbeit den Vorrang geben vor dem eigentlich gestaltenden und organisierenden Bestreben und, im Einklang damit, ein Erlahmen der erzieherisch-bildnerischen Antriebe zeigen. Was Wunder, daß wissenschaftliche Forschung und erzieherische Tätigkeit sich dort wie selbstverständlich, in dem unmittelbaren Bewußtsein innerster Verbundenheit zusammenfinden, während hier nur unter mancherlei Anstößen und Hemmungen eine notdürftige, in ihren Früchten wenig befriedigende Arbeitsgemeinschaft sich herstellen läßt. Und wiederum ist nach dem Gesagten deutlich: es hieße einer einseitigen und unbilligen Betrachtungsweise Raum geben, wollte man dort das Verdienst für die wohltuende Einstimmigkeit, hier die Schuld für mangelndes Einvernehmen ausschließlich auf das Konto der Wissenschaft als solcher setzen. Die lebendige Bewegung des Geistes läßt sich nie derart in einen Sonderbezirk der vielgeteilten Kulturarbeit einfangen, daß nun ausschließlich von diesem her der Fortgang des Ganzen sich bestimmte; hier waltet eine vieltausendfach sich verschlingende Wechselbezogenheit. Jede Epoche hat die Wissenschaft, die sie nach ihrem bildnerischen Vermögen verdient, jede Epoche die Bildkräfte, die ihren wissenschaftlichen Leistungen entsprechen.

Wir können den dargestellten Gegensatz bezeichnen als den zwischen „humanistischen“ und „positivistischen“ Phasen der geistigen Bewegung. Und schon ein flüchtiger Blick auf die Geschichte der geistigen Selbstgestaltung zeigt zur Genüge solche Wandlungen, in denen das Auf und Ab dieser Dialektik in die Erscheinung tritt. Für unsere gegenwärtige Lage ist dies das Bestimmende, daß das verflossene Jahrhundert eine hochgestimmte humanistische Geistesbewegung ziemlich plötzlich übergehen ließ in eine Epoche positivistisch-spezialistischer Einzelarbeit, beides mit all

den entwickelten Parallelerscheinungen auf dem Gebiete der Bildung, während nunmehr, seit rund drei Jahrzehnten, ein Hindrängen zu einem neuen Humanismus wenigstens in vielstimmigen Forderungen und bunten Programmen sich bemerklich macht. Und gerade im Lichte der uns hier beschäftigenden Frage erscheint diese Bewegung insofern besonders beachtlich, als sie, die mehr in Anklage und Forderung als in wegweisender Idee ihre Stärke hat, mit Vorliebe gerade die Wissenschaft zur Rechenschaft zieht: ihrer spezialistischen Verengerung und positivistischen Nüchternheit, ihrer blutleeren Begriffsklitterung und formalistischen Methodenreiterei wird ganz besonders schuld gegeben, daß das „Leben", von allen Bildkräften entleert, der Formlosigkeit, Entseelung, Mechanisierung zum Opfer gefallen sei. Und mit entsprechendem Nachdruck wird dann die „Revolution der Wissenschaft" gefordert, die sie zu wahrhafter Lebensgestaltung, Seelenformung willig und fähig machen werde. Zusammenschau, Synthese, Intuition, Erlebnis, Mythos, Weisheit — wer kennt nicht die Imperative, in denen dieses ungestüme Begehren immer von neuem Ausdruck sucht!

Was so mehr oder minder klar und sachkundig für sich Gehör fordert, das verdient zweifellos ernstlichste Beachtung als Anzeichen dafür, daß in jenem säkularen Gang der Geistesgeschichte ein neuer Abschnitt anhebt; es ist ein nicht mißzuverstehender Hinweis auf die neuen Anstöße, die der Auftrieb des Kulturprozesses allen Einzelgestaltungen des Geistes und so auch der Wissenschaft zuführt. In allem aber, was hierüber hinausgeht, in allem Inhaltlichen müssen jene Kundgebungen mit äußerster Zurückhaltung aufgenommen werden. Was eine besonnene Kritik wider sie einzuwenden hätte, das ist grundsätzlich schon in unseren vorausgegangenen Ausführungen beschlossen. Die temperamentvollen Ankläger der Wissenschaft gehen vielfach schon insofern von einer unhaltbaren Grundlage aus, als sie im Namen des „Lebens" Bannflüche wider eine Wissenschaft schleudern, die selbst von den Kräften dieses Lebens gespeist, nicht neben ihm, nicht außerhalb seiner eben diese Gestalt angenommen hat und gerade damit zu einem charakteristischen Ausdruck dieses Lebens geworden ist. Es gehört nicht viel kulturphilosophischer Tiefblick dazu, in der dem Fachspezialistentum verfallenen Wissenschaft des vorigen Jahrhunderts ein Zeugnis desselben Geistes zu erkennen, der auch allen anderen Teilgebieten der gesellschaftlich-geistigen Kultur sein Gepräge gab. Die Anklage, die wider die Wissenschaft erhoben wird, muß in Wahrheit jenes über alles Wissenschaftliche hinausgehende „Diapason" des Zeitgeistes in allen seinen Bekundungen treffen, und wer hier eine Wandlung erhofft und erstrebt, der darf nicht wähnen, das seinige getan zu haben, wenn er bei den Trägern und an den Stätten der Forschung seine Wünsche niederlegt. Es ist ein charakteristischer Ausdruck der von uns gerügten Einseitigkeit der Betrachtung, wenn man vielfach meint, man könne von außen her, d. h. im Namen der außerwissenschaftlichen Lebensmächte, der Wissenschaft kommandieren, „synthetisch" zu werden. Wollte die Wissenschaft solchen ausgesprochen außerwissenschaftlichen Motiven die Herrschaft über sich selbst einräumen, sie

würde nichts anderes zustande bringen als gequälte Zwittergebilde, die weder rechte Wissenschaft noch rechtes „Leben" wären. Wenn hier in Wahrheit mehr vorliegt als eine bloße Laune und Modeströmung, dann müssen die Formkräfte des neuen Lebens sich in der wissenschaftlichen Arbeit selbst wirksam erweisen, d. h. nicht so, daß die Wissenschaft sie von draußen hereinholte, also gleichsam von dem außerwissenschaftlichen Leben zum Lehen nähme, sondern als ein im Zug ihres eigenen Fortschreitens sich durchsetzendes Prinzip der Forschung und Gestaltung, als eine aus den Tiefen des sie selbst erzeugenden Lebens geborene „vis a tergo". Und dies ist nun eben das Zweite, was den Wortführern jener Opposition wider die Wissenschaft so vielfach entgeht: was sie so schmerzlich vermissen, so gebieterisch fordern, das ist in Wahrheit schon seit nicht ganz kurzer Zeit im Werden, das ist als ein neuer Geist, eine neue Richtung der Forschungsarbeit schon mit unverkennbarem Erfolg am Werke. Freilich: daß diese sich ankündigende Erfüllung nicht durchweg die verdiente Beachtung findet, das ist nicht eben zu verwundern. Denn da die Wissenschaft, in ihren eigenen Bahnen unbeirrt weiterschreitend, nichts von den Methoden und Ergebnissen einer extensiv und intensiv gleich bedeutenden Einzelforschung preisgibt, vielmehr dies alles in einer erhöhten Gesamtanschauung „aufzuheben" bestrebt ist, so sehen die „Synthesen", die sie sich gegenwärtig in den verschiedensten Disziplinen erarbeitet, ganz anders aus, als jene Propheten des „Lebens" sie erwünschen und erhoffen. Es mangelt ihnen vielfach an den ästhetischen Reizen, an der gewinnenden und bezwingenden Aufmachung, an der anschmiegsamen Gefälligkeit, die unsere Zeit an dem liebt, was sie auf den Thron hebt. Statt dessen verlangen sie oft eine Zucht des Denkens, eine Gewissenhaftigkeit der Selbstkritik, ein geduldiges Einleben in weitgespannte Gedankenzusammenhänge, wie sie der Zeitgeist, bedacht, schnell zu ergreifen und schnell ergriffen zu werden, höchst ungern sich selbst zumutet. Vor allem aber weisen diese Synthesen hin auf ein gesteigertes philosophisches Selbstbewußtsein in der wissenschaftlichen Arbeit, das naturgemäß nicht anders denn als Frucht ausdauernden denkerischen Bemühens gewonnen werden kann.

Es würde natürlich viel zu weit führen, das hier Angedeutete im Einzelnen, in seiner Steigerung von den exakten zu den geisteswissenschaftlichen und weiterhin zu den philosophischen Disziplinen zu verfolgen. Eine solche Darlegung würde zeigen, daß der bildnerische, neue Form ersehnende Geist, der sich als ungeklärtes Verlangen in dem Schrei nach „synthetischer" Wissenschaft kundtut, nicht von außen her als Zwingherr zum „Leben" über die vorgeblich erstarrte Wissenschaft gesetzt zu werden braucht, weil er in Wahrheit bereits als heimlicher König in ihr zu walten begonnen hat.

Und nun gewahren wir dieselbe Korrelation, die uns schon in früheren Epochen vor Augen tritt. Hand in Hand mit dieser der Wissenschaft immanenten Bewegung geht eine gewaltige Verstärkung desjenigen bildnerischen Triebes, der seinen Gegenstand nicht in sachlichen Seinszusammenhängen, sondern in lebendigen Seelen findet. In der jüngeren Generation — und

nicht nur in ihr — regt sich erzieherischer Geist, wächst die Freude am Erwecken und Gestalten jugendlichen Menschentums in einer Kraft und Frische, wie sie seit langem nicht zu beobachten gewesen sind. Und bei aller Romantik, allem Irrationalismus wird dieser Geist auf die Dauer nicht umhin können, sich der Besonnenheit zu verbünden, die einzig eine aus gleichen Lebenstiefen gespeiste Wissenschaft ihm zu verleihen vermag.

Bei dieser Sachlage fällt der höheren Schule ein Mittleramt von höchster Bedeutung zu. Die Formkräfte eines neuen Lebensdrangs und den Geist einer auf Zusammenordnung und philosophische Vertiefung bedachten Wissenschaft soll sie zusammenführen. So mit gesteigerter Verantwortung beladen, kann sie sich auf der anderen Seite einer Gunst der geistigen Lage erfreuen, wie sie ihr in der vorausgegangenen positivistischen Phase versagt geblieben war. Denn sie findet eine Wissenschaft sich gegenüber, die sich in dem Fortgang ihrer Arbeit den Interessen des bildnerisch-erzieherischen Tuns sichtlich annähert und voraussichtlich noch weiter annähern wird; und sie sieht eine Generation heranwachsen, der die Arbeit an der Seele, der eigenen wie der fremden, höchstes Glück dünkt. Freilich darf demgegenüber ein anderes nicht übersehen werden. Ungeachtet der Förderung, die ihr aus der „humanistischen" Wendung des Geisteslebens erwächst, ist ihr Werk doch ein erheblich schwierigeres geworden, verglichen mit der Aufgabe, die frühere humanistische Epochen zu lösen hatten. Wenn es dem neuen Lebensdrang vielfach nicht gelungen ist, in der Wissenschaft unserer Zeit die verwandten Züge zu entdecken, so verrät sich darin, wie viel schwerer doch gegenüber früheren Zeitläuften der Zugang zu denjenigen wissenschaftlichen Synthesen geworden ist, die dem von uns erreichten Reifestadium des Geistes angemessen sind, wie viel voraussetzungsvoller die philosophischen Betrachtungsweisen sind, denen die Herstelluhg der letzten Einheit gelingen kann. Auf eine leichte Ernte zu hoffen hat also die höhere Schule keinen Grund; vielmehr tut sich ihr, gerade wenn sie der Bedeutung der gegenwärtigen Lage inne geworden ist, ein Kreis von pädagogischen Problemen auf, die nur ein angespanntes und hingebungsvolles Bemühen zu bewältigen vermag. Gerade dies führt dann aber auf eine weitere Forderung, die die höhere Schule ihrerseits zu stellen berechtigt ist: ihres Mittleramtes mit Erfolg zu walten wird sie nur dann in der Lage sein, wenn die Pflegerin der Wissenschaft, die Universität, ihr tätigen Beistand leistet in dem Bemühen, Brücken zu schlagen zwischen der Welt der geistigen Bildung und der Sphäre der wissenschaftlichen Forschung. Bei dem Ausblick auf das hier sich anschließende hochschulpädagogische Problem muß es an dieser Stelle sein Bewenden haben.

Leipzig. Theodor Litt.

Die jugendliche Persönlichkeit.

Es ist überraschend, wie sicher und stetig eine Grundanschauung über das Wesen der jugendlichen Reifejahre aufgenommen wird und sich verbreitet, die noch vor kurzem nur im Besitz einiger weniger war. Man beginnt die

Periode jugendlichen Kämpfens und Ringens, die etwa in Sekunda einsetzt und während der Oberstufe anhält, um dann in der Stundentenzeit, manchmal freilich auch viel später, zu einer Art von Abschluß zu gelangen, als die lang hingezogene Geburtsstunde der werdenden Persönlichkeit aufzufassen. Es wäre vergeblich, diese Auffassung lediglich auf einzelne literarische Anregungen zurückzuführen. Das Suchen und Sehnen nach einer beseelten Persönlichkeitskultur ist eine umfassendere Strömung, zumal des deutschen Geisteslebens, die tief in die hinter uns liegende wirtschaftliche Periode zurückreicht. Es wäre eine anziehende Aufgabe, das langsame Emporsteigen dieses Vorgangs einer ersehnten Verinnerlichung allseitig zu verfolgen. Man würde dann alsbald entdecken, daß hier eine uralte Strömung im geistesgeschichtlichen Ablauf überhaupt vorliegt, die etwa von den Tagen der Sophisten an in wogenden Wellenlinien bis zu uns hinanführt. Manche bedeutenden Vorarbeiten und tiefbohrenden Ansätze sind vorhanden, aber noch enthüllt sich vor unsern Augen die große Linie der Entwicklung nicht deutlich genug.

Die Hypothese, daß die Dunkelheiten und Schwankungen des Reifealters die immer wieder sprudelnde Quelle der aufsteigenden Persönlichkeit aufdecken, wird für die Erkenntnis auch des geschichtlichen Ablaufs von unabsehbarer Tragweite sein. Ihre Bedeutung reicht aber weiter. Nicht nur ein theoretisch-historisches Interesse wird so Befruchtung erfahren, sondern auch die lebendigen Fragen der Erziehung und des Unterrichts werden aus dem Zustand der gestaltlosen Unsicherheit sich zu Anworten, Forderungen, Verhaltungsweisen und Maßnahmen verdichten können.

Im engeren Bezirk der Jugendpsychologie des Reifealters — leider fast nur des männlichen, denn sehr langsam scheint die Psychologie des Mädchens nachzufolgen, und leider nur beschränkt auf die höhere Schule, denn auch die Psychologie der Schichten, die andere Bildungswege gehen, ist erst in den Anfängen begriffen — lassen sich zwei Bewegungsrichtungen unterscheiden, die im Begriff sind, sich zu einer Resultante zu vereinigen. Die eine kam sozusagen von oben, vom beobachtenden und mitfühlenden Lehrer, die andere von unten aus den Reihen der Jugend selbst.

So manchem Lehrer wurde und wird noch heute klar, daß das, was man die Individualität des Schülers nennt, zumal auf der Oberstufe nicht zu seinem gehörigen Recht gelangt. Viele der täglich von neuem sich erhebenden Hindernisse im Schulleben müssen auf eine gleichschwebende Behandlung in Erziehung und Unterricht zurückgeführt werden. Immer wieder drängt sich die schwierige Frage auf, ob und wie es möglich ist, beide den Antrieben und Bedürfnissen des Einzelnen besser anzupassen. Der Krieg brachte aber diese Bestrebungen vorübergehend zum Stillstand.

Von der entgegengesetzten Seite her kam die Jugendbewegung. Sie setzte mit dem Wandervogel ein, einer der seltsamsten, noch heute nicht völlig ergründeten Massenerscheinungen, auf die wir zurückblicken können. Von ihm aus griff die Jugendbewegung um sich, um zum Teil ganz abweichende Richtungen einzuschlagen. Die Wirkung dieser Bestrebungen erstreckt sich weit über die inkorporierten Mitglieder hinaus. Wer oft Gelegenheit

hat mit Jugendlichen zu sprechen, wird alsbald wahrnehmen, daß kaum einer sich diesen Einflüssen des Milieus ganz entzogen hat.

Beide Bewegungen unterscheiden sich nicht nur durch ihren persönlichen Ausgangspunkt, sondern auch einigermaßen in der Richtung ihres Interesses. Für den Lehrer steht die Sorge um die Befreiung, Pflege und Formung der Eigenart des einzelnen Schülers im Vordergrund, während die Jugendorganisationen mehr um die Jugend als solche, ihre typischen Bedürfnisse und Antriebe bemüht sind. Beide nähern und durchkreuzen sich vielfach, insofern ihnen schließlich die Entwicklung einer kraftvollen aus dem Sturm und Drang der Jugend emporgewachsenen Persönlichkeit vorschwebt. Die Schule sucht mehr die intellektuelle Eigenart der Schüler zu gestalten, der Jugendbewegung liegt mehr der ganze jugendliche Mensch am Herzen.

Mit welchem Recht aber spricht man bei so jungen Menschen und zwar bei allen von einer entstehenden Persönlichkeit? In den letzten Jahren seines Lebens konnte noch ein gewiß so menschlich fühlender und denkender Mann, wie Adolf Matthias, befremdet ausrufen: „Jetzt sollen schon die Jungens eine Persönlichkeit haben!" Freilich an die großen Persönlichkeiten, die dem Leben der Völker ihren Geist aufgeprägt haben, die man lange Zeit, als es um die Pflege und Schätzung der Persönlichkeit sonst schlecht bestellt war, allein übrigbehielt, — um diese handelt es sich nicht. Mag auch so mancher stürmische Jüngling wähnen, er habe den Feldmarschallstab in der Tasche, später aber an einer bescheidenen Stelle des Lebens angetroffen werden, auf das Gut, welches man als Persönlichkeit bezeichnen darf, braucht er damit noch nicht zu verzichten.

Es kann auch nicht so lange gewartet werden, bis etwa Psychologie und Philosophie eine so tiefgegründete Vorstellung, wie die der Persönlichkeit ist, rational fein säuberlich analysiert und dann vielleicht wieder die Synthese vollzogen haben. Wer weiß denn, ob ihnen das überhaupt gelingen wird! Gewisse Anzeichen sprechen dafür, daß es vielleicht eines Tages glückt, einen Unmöglichkeitsbeweis für diese Aufgaben zu erbringen. Wie dem auch sei, gar niemand wird das Wort „Persönlichkeit" aus seinen Sprachschatz streichen wollen, weil er es nicht ausreichend zu definieren vermag. Große und kleine Persönlichkeiten stehen lebendig genug vor unseren Augen. Es gibt keine Gesellschaftsschicht, die sie nicht zahlreich hervorbrächte. Wir fühlen ihren eigentümlichen Wert, freilich selten ohne die Gegenwirkung eines Fremden, ja bis zu einem gewissen Grade Feindseligen mitzuspüren.

Vielleicht auch liefert die Betrachtung der Jugend, wenn sie dann schon im Reifealter durch die Geburt einer Persönlichkeit gekennzeichnet sein soll, einige Klärung, soweit so Irrationales der Klärung fähig ist. Es ist in statu nascendi leichter in das Innere der Natur zu blicken, als am fertiggeformten Objekt. Individualität spricht man dem Schüler, wie einem jeden lebenden, vielleicht sogar jedem Naturobjekt zu. Man weiß, es gibt in Wirklichkeit nicht zwei gleiche Lebewesen und trotz aller typischen Gebundenheit erstreckt sich die Verschiedenheit bis in die letzten Kapillaren hinein.

Die absolute Einmaligkeit als solche vermag keinen Wert zu begründen, denn sie ist allenthalben anzutreffen. Dennoch aber pflegt man Individualität, besonders in deutschen Landen, nicht ohne eine tiefgründige Achtung auszusprechen. Es ist nicht nur der Schauer der Ehrfurcht vor dem Unbegreiflichen, den wir fühlen, wenn wir ein Lebendiges sich betätigen sehen, sondern mehr noch der Eindruck, hier den naturhaften Nährboden für ein Besonderes, niemals Wiederkehrendes, ja fast Heiliges vor uns zu haben, das nicht angetastet werden sollte, wo wir seine freie und lautere Fortentwicklung glauben voraussetzen zu können. Dieses absolut Wertvolle ist aber die Persönlichkeit, die dem Individuellen als seiner Naturbedingtheit entsteigen kann. So fließend daher die Grenzen zwischen beiden Vorstellungen sein mögen, gerade in diesem Umstand schon ist der Keim zu jener Anschauung verborgen, die in der Prägung der Individualität des Jugendlichen die ersten Züge zur Gestaltung seiner Persönlichkeit zu entdecken glaubt.

Man weiß, daß die seltsamen Erregungen der jugendlichen Menschen mit dem Prozeß der Geschlechtsreifung zusammenhängen. Allerdings pflegt dieser Prozeß in einem gewissen Grade abgeschlossen zu sein, bevor der eigentliche Sturm und Drang beginnt. Die vorangehende Periode der physiologischen Einstellung und des Eintretens der funktionellen Neubildungen braucht keineswegs schon von starken seelischen Erschütterungen begleitet zu sein, denen der 16 bis 18jährige und ältere Jugendliche ausgesetzt ist. Nicht selten liegt über dieser Frühperiode ein tiefes seelisches Dunkel für den Beobachter und den Knaben selbst erst recht. Wissen wir doch vom Seelenleben dieses Alters noch lange nicht genug! Wie aber überhaupt der Prozeß der Geschlechtsreifung zur Ursache der allbekannten seelischen Schwankungen werden kann, die man früher wenig einsichtig in dem Namen „Flegeljahre" zusammenfaßte, entzieht sich ganz unsrer Kenntnis. Es empfiehlt sich nicht, aus einem vorausgesetzten kausal-psychischen Zusammenhang, wie das leider nicht ganz selten geschieht, besonders von materialistisch orientierten Ärzten, gewisse praktische Vorschläge zu machen und zur Tat werden zu lassen. Wissen wir doch nicht, wo wir außer stande sind, die psychischen Erregungen jenes Lebensalters aus physiologischen Vorgängen abzuleiten, welche von beiden Erscheinungsgruppen die primäre ist, und ob es nicht ratsamer ist, beide als einer gemeinsamen tiefer liegenden, freilich fast völlig dunkeln Wurzel entsprossen anzunehmen. Wir gelangen so sicherlich zu einer vorsichtigeren und taktvolleren Behandlung manches schwierigen Falles, als die plumpe Annahme einer zweifelhaften Kausalität nahelegt. Selbst wenn der feinere aber durchaus nötige Unterschied zwischen einer Sexualität und einer Erotik des Menschen überhaupt, wie im besonderen des Jugendlichen festgehalten wird, so bleibt doch immer die Erklärung der vielgestaltigen unerotischen Schwankungen und Einstellungen jener Jahre unerklärt. Man macht gewiß vor dem Forum einer späteren tiefer blickenden Psychologie Fehler, wenn man dieses Gebiet abgesondert für sich betrachtet. Nach unsrer heutigen Einsicht aber liegt in einer solchen Beschränkung ein Vorzug.

Selbst innerhalb dieses engeren Rahmens macht die Erkenntnis des

Seelenlebens der Jugendlichen starke Schwierigkeiten. Allerlei Hindernisse stehen dem entgegen, die vor älteren Menschen zum Teil fortfallen.

Wir alle haben jene Periode der Entwicklung durchgemacht, aber die Erinnerung daran pflegt eine höchst blasse zu sein. Man kann beobachten, daß erst mit einer gewissen Anstrengung Bruchstücke, vereinzelte Bilder zutage gefördert werden. Tagebuchblätter, die häufig angelegt werden, sind meist vernichtet. Der Prozeß des Vergessens, dem alle Erlebnisse vergangner Zeiten ausgesetzt sind, wurde nicht selten bewußt unterstützt, als mit dem Beginn der männlichen Festigung sich ein Widerwille gegen die eigenen als häßlich abgestoßenen Neigungen und Schwankungen einstellte. Sind darüber Jahre und Jahrzehnte vergangen, so kann es sich ereignen, daß Väter oder Lehrer völlig verständnislos oder gar tief verärgert vor Zuständen und Handlungen der Jugendlichen stehen, die ihnen selbst einst hätten nachgewiesen werden können. Wer öfter in der Lage war, Berichte über Schülerselbstmorde zu lesen, wird nicht selten finden, daß diese furchtbaren Ereignisse über Eltern und Lehrer wie ein Blitz aus heiterem Himmel hereingebrochen sind. Niemand hat dann geahnt, daß dem Jungen solche Entschlüsse reifen konnten. Niemand trägt eine Schuld.

Ein gewisses Ideal von frischer froher Jugend, das gern gehegt wird, pflegt den Blick zu trüben für das, was in geheimen und tieferen Seelengründen vor sich geht. Der Lehrer, der Achtung in der Klasse genießt, wird wähnen, seelenruhige Menschen vor sich zu haben. Wer in der Pause die lustige Schar beobachtet oder gar bei flottem Spiel, wird gern der Meinung leben, daß Lebenslust und Tatendrang die Sonne sei, die einer glücklichen Jugend leuchtet. Pessimistische Anwandlungen sind dann etwas Abnormes, fast Unmoralisches, jedenfalls Unjugendliches, und dennoch schlummert in den Seelen dieser Jugendlichen in der Tiefe ein dunkler lebensfeindlicher Hang, der von einzelnen Schwierigkeiten und Verhältnissen unabhängig scheinbar grundlos emporsteigen kann. Es ist wahrscheinlich, daß ein jeder mindestens solche Stimmungen vorübergehend genährt hat. In allen Abstufungen, vom flüchtig huschenden Schatten bis zum dauernden Zustand und zum letzten Entschlusse, pflegen diese Boten aus einer dunklen Welt sich einzustellen.

Anders zeigen sich diese Jünglinge im Zwiegespräch oder zu Gruppen vereint, anders in der Kammer allein oder allein in der Natur. Eduard Spranger hat zuerst darauf hingewiesen, daß seelische Einsamkeit einer der verbreitetsten Züge jener Jahre ist[1]). Es ist ein Irrtum zu wähnen, daß ein enges einiges Band die Schüler einer Klasse umspanne. Selbst Freundschaften sind weit seltener als gemeinhin angenommen wird. Sie genügen meist den hohen Anforderungen jenes Lebensalters nicht. Sie kommen und gehen und, wenn sie den maßlos gesteigerten Anspruch an Aussprache und Hingabe vorübergehend befriedigen sollten, so finden sie doch nicht selten einen tragischen Abschluß von innen heraus, der mindestens einen der Beteiligten schwer erschüttert. Auch den Eltern gegenüber tritt diese Vereinsamung als quälender

[1]) Deutsches Philologenblatt, 1917, 1, S. 6 ff.

Zustand auf. Er ist dann am peinlichsten, wenn sich Vater oder Mutter der begreiflichen Täuschung hingeben, ihr Sohn teile alle seine innersten Erlebnisse mit ihnen. Ist es überhaupt nicht leicht, einen Menschen zu „kennen", kennt er sich doch selbst kaum, so ist es dem Jugendlichen gegenüber ein besonders böser Mißgriff, sich im Besitz einer einigermaßen zureichenden Einsicht zu wähnen. Lehrer, die ihre Schüler, „die sie von Sexta an gehabt haben", genau kennen wollen, tappen allzuhäufig in tiefem Dunkel über sie. Über ihr Wissen oder einige Fähigkeiten möge sie leidlich urteilen können. Mit dem aber, was sich in der Klasse zeigt, ist der junge Mensch ganz und gar nicht erschöpft. Schon auf Ausflügen und Wanderungen kann er bekanntlich ganz anders aussehen, aber selbst ein tage- und jahrelanges Zusammenleben in der Familie vermag doch gar nicht selten den Schleier über die ersten ureigensten Regungen nicht zu lüften.

Diese mystische Einsamkeit pflegt mit einer ganz eigentümlichen inneren Unruhe verbunden zu sein, die letzthin inhaltlos als solche wirkt, antreibt, quält. Diese Unruhe äußert sich sozusagen motorisch als Wandertrieb. Es ist vergeblich durch rationale Zwecksetzungen das Wandern der Jugendlichen erklären zu wollen. Gewiß spielen derartige Motive, wie Schaulust und andre hinein, aber die ganze Eigentümlichkeit dieses Strebens wird dadurch nicht erfaßt. Gerade mit der unerträglich empfundenen Einsamkeit pflegt dieser solitäre Wandertrieb eng verbunden zu sein. Ein interessantes Kapitel ist überhaupt diese Psychologie des Wanderns, wenn man sie durch die Jahrtausende in ihren wechselnden Formen betrachtet. Wandernde Propheten und Sibyllen im Altertum, wandernde Fromme im Orient, wandernde liebeskranke Prinzen in Tausend und eine Nacht, wandernde Studenten im Mittelalter, wandernde Handwerksburschen, alte und neue Globetrotter, Orienteden und Weltenbummler, der wandernde Goethe — und wir selbst, die wohl alle einmal wanderten, vielleicht noch heut Wandrer sind, Wandrer des Lebens! Den bunten, wechselnden Gestalten liegt ein gemeinsamer Zug zugrunde, die mystische Einsamkeit und die metaphysische Unruhe, die so ihren Ausdruck findet, aber keine Erlösung.

Nicht immer flüchtet die unruhige Seele in ihre dunkelste Gehirnkammer schweigsam zurück, um dort ihren Phantasmen und Grübeleien nachzuhängen. Andere Naturen, andere Gelegenheiten und Verhältnisse lassen den motorischen Wandertrieb zurücktreten, zeigen aber dann die so eigentümliche Unruhe desto deutlicher auf intellektuellem Gebiet. Hier gibt es etwas, das als jugendliche Dialektik bezeichnet werden kann. Erfahrungen und Kenntnisse, die einen festen Boden für ernstes Nachdenken abgeben könnten, sind noch nicht ausreichend vorhanden, aber die Fähigkeit zum logischen Denken, zur spitzfindigen Zergliederung pflegt weit vorausgeeilt zu sein. Es ist verführerisch, sich dieses Instruments, das jeder normale Mensch bei sich trägt, zu bedienen um ganz allein mit ihm als Waffe in dem Chaos der umgebenden Welt sich zurecht finden zu wollen. Dieser Versuchung erliegen nicht nur Jugendliche bekanntlich, aber bei ihnen ist die Neigung zu einer solchen scholastischen Bemühung besonders stark und auffällig. Ganze Gruppen

von Jugendlichen sind heute in jener rastlosen, ergebnislosen Dialektik und Problematik befangen, aus der neben dem verdächtigen Eigengefühl einer starken Überheblichkeit der Unterton einer quälenden Unsicherheit und Tatlosigkeit aufschwingt. Aus diesen Ängsten rettet sich der beunruhigte Mensch dann nicht selten auf das Festland des unbegründeten Entschlusses. Um dem Zustand des unerträglichen Hin und Her zu entrinnen, kommt es zu der rationalen simplen Entschiedenheit, die dann wieder vor dem, was rechts und links liegt, Augen und Ohr verschließt, um nur der Sicherheit teilhaftig zu bleiben, die überall arg gefährdet ist, wo die feste, aber schmale Basis verlassen wird, auf der man glaubt stehen zu können und zu sollen.

Was treibt und drängt diese Anfänger so stark und tief und so wechselnd hin und her, daß kein noch so dickleibiges Buch die Mannigfaltigkeit dieser Regungen erschöpfen könnte, und wenn auch zahllose hingebende Beobachter und Freunde der Jugend sich zusammentäten, um alle Erscheinungen nur zu fassen und zu beschreiben, geschweige denn zu verstehen? Vielleicht ist es die Entdeckung des eigenen Ich, das aus der Unbewußtheit der Knabenjahre als eine halbgefühlte, halbdurchdachte Rätselfrage aus dem Seelendunkel emposteigt. Gewiß gebraucht ein jeder Mensch, der sprechen kann, das Wort „ich", und es ist sicher, daß es schon beim Kinde und Knaben eine unabsehbare, aber nur sehr unzureichend bekannte Bedeutung hat. Ein üppiges Phantasieleben umgaukelt im einsamen Spiel, wie auch im verhüllten Spielkampf das Ich der Kinder und Knaben. Der Knabe zumal beginnt schon, sich in allerlei Lagen heldenhafter Zukunft hineinzuträumen. Gibt es doch Primaner, die trotz hoher geistiger Entwicklung noch mit Soldaten spielen. Eine spätere Besinnung deckt dann erst auf, daß sie bei dieser rudimentären Knabenbeschäftigung sich in die Lage eines Friedrichs oder Napoleons hineinphantasierten. Solche Phantasien erstrecken sich oft weit aus der Knabenzeit bis in spätere und späteste Lebensalter hinein. Wie oft wohl mag ein Mann in verantwortungsvoller, lebensreicher Stellung heimlich in später einsamer Stunde irgendeine Indianergeschichte noch einmal durchblättert haben, die ihn als Knaben gefangen hielt! An einem produktiven selbstätigen Ich gebricht es also den früheren Stufen der Entwicklung nicht. Spricht man von einer Entdeckung des Ich im Reifealter, so muß etwas anderes gemeint sein.

Das Neue liegt nicht in einer wachsenden Erweiterung und Stärkung des Ich-Eindrucks, sondern in der mehr und mehr zum Bewußtsein gelangenden Kampfstellung dieses vom eigenen Wollen und Denken unabhängig nach oben und zum Ausdruck drängenden eigensten Wesens der gesamten Umgebung gegenüber.

Ein manchmal unbändiger, oft seltsam gewendeter Freiheitsdrang pflegt das allgemeinste und erste Zeichen dieser inneren Bewegung zu sein. Die eigene Erotik wünscht sich unbehindert entfalten zu können. Einwände und Verbote werden in allen Abstufungen des Widerstandes abgelehnt, notgedrungene Heimlichkeiten werden als unwürdig empfunden. Das greif-

bare Symbol dieses Strebens ist der oft heiß umstrittene Hausschlüssel. Überhaupt wünschen diese jungen Menschen zu beliebiger Zeit gehen und kommen zu dürfen. Ein Hauptreiz des Wandervogels liegt in der oft langen unkontrollierten Abwesenheit vom Heim.

Sie haben dabei eine sonderbare unregelmäßige Rhythmik des äußeren Lebens. Die regelmäßigen Mahlzeiten, des Dienstes ewig gleichgestellte Uhr werden als peinlich und feindlich empfunden. Man legt sich abends gehorsam ins Bett, wartet im Scheinschlaf die elterliche Visitation ab, um, wenn alles still geworden ist, wieder aufzustehen und in der Nacht zu arbeiten, zu lesen, leise Klavier zu spielen oder auf der Straße herumzustreichen. Zu der willkommenen Ungebundenheit gesellen sich die Reize des Verbotenen, der nächtlichen Stille und der Geheimnisse der Dunkelheit.

Auch auf geistigem Gebiet wird letzte Freiheit gesucht. Man will erfahren und lesen, was gerade beliebt. Die Kampfstellung tritt hier noch deutlicher heraus. Was in der Schule nicht berührt, was im Hause abgelehnt wird, bevorzugt man. Gewisse große Denker und Dichter erfreuen sich einer vorübergehenden Modebeliebtheit. Einst war es Schopenhauer, dann kam Nietzsche, dann Ibsen, dann Wedekind und Strindberg! Manchmal sind sie es noch heut allesamt! Auch hier ein launenhafter Rhythmus! Perioden einer sinnlosen Lesewut wechseln mit Zeiten des scheinbaren Stillstandes, wo alle Bücher „in die Ecke geworfen werden". Heftige Bleistiftstriche bezeichnen die Augenblicke stärksten Mitschwingens. Das Tempo ist meist ein fieberhaftes. Zu einem vollen Genuß kommt es nicht, auch nicht zu vertiefter Aufnahme. Wie im Kino wird mehr Inhalt gesucht und Erregung, als Versenkung in künstlerische Form. Dann aber wieder kommt es vor, daß ein gewisser Autor immer und immer wieder gelesen wird, fast bis zur Versklavung. Wie überall, so sind auch hier die wechselnden Gestalten schwer zu gruppieren, unmöglich auszuschöpfen.

Die halb ängstlichen, halb heftigen Versuche zu einer Umgrenzung des eigenen Ich äußern sich zunächst in einer theoretischen und praktischen Negation. Sie richtet sich anfangs gegen lebende Einzelpersonen, die den Widerstand verkörpern, der unbeliebt ist. Es kommt zu einer Gegensätzlichkeit gegen die Eltern, meist den Vater, oder zu Lehrern, die auf gewissen Forderungen der Disziplin und der Arbeit bestehen. Allmählich aber, auch im Zwiegespräch mit gleichaltrigen Leidensgefährten, enthüllt sich die Tatsache, daß diese Personen nur die Träger gewisser „Ideen" sind, und dann hebt der zweite wichtigere Abschnitt dieser Entwicklung an. Ideen sind es, Gemeinschaftsideen, mit denen sich der Jugendliche in seiner Art beginnt auseinanderzusetzen. Zieht man dieses wechselvolle Treiben auf den dünnen Draht eines Schemas, so ist es die Kritik an der Familie, an der Gesellschaft, an der Schule, an der Wissenschaft, an der Kirche, am Staat, die hier nach Ausgleich ringt.

So peinlich und quälend diese Einstellung gerade für die zu sein pflegt, die dem jungen Menschen am nächsten stehen und manchmal ohnmächtig am nächsten stehen, so entscheidend ist doch diese Periode für die gesamte

Zukunft des werdenden Mannes, denn sie ist die Geburtstunde der werdenden Persönlichkeit. Wie naturhafte, individuelle Eigenart sich vereinigt oder trennt von den großen objektiv ihr gegenübertretenden Gemeinschaftsideen, das bestimmt nach Eigenart und Kraft dasjenige, was wir als Persönlichkeit einzuschätzen pflegen.

Mag ein solches Schema nun richtig oder falsch sein, mag es schwierig sein, alle Einzelfälle einzuordnen, mag es nötig sein noch weitere Gesichtspunkte ganz anderer Art aufzustellen, um zu einem einigermaßen zureichenden Verständnis der an sich wirren Erscheinungen der jugendlichen Entwicklungszeit zu führen, einen Vorzug hat eine solche Arbeitshypothese jedenfalls Sie befreit von einer dilettantischen, von Fall zu Fall unsicher schwankenden Beurteilung einerseits und von der Starrheit einer von außen herangebrachten bequemen moralisierenden Verurteilung andererseits. Zuerst heißt es verstehen, was da vorgeht. Die Kraft zum Beurteilen und handelnden Eingreifen muß darüber hinaus aber erhalten bleiben. Es genügt weder mit einem gleichmachenden toleranten Wohlwollen den unliebsamen Schwankungen der Jugend tatenlos gegenüberzustehen, noch ihr ohne Verständnis für den tieferen Sinn der Vorgänge mit einem festen Moralkodex entgegenzutreten, der lebendiger Entwicklung Zwang antut. Erziehung bleibt allezeit ein sich von Individuum zu Individuum neu erhebendes Problem. Sie ist eine Kunst in weit höherem Grade als eine Wissenschaft. Die Annahme aber, daß es sich hier um einen Prozeß von grundlegender Bedeutung handelt, verhütet sicherlich, daß aus einer naiven, wenn auch verständlichen Verärgerung oder gar Entrüstung mit plumpen Händen angetastet wird, was der sorgfältigen Betrachtung und Pflege bedürftig ist. Gar mancher schwere, ja furchtbare „Disziplinarfall" hätte zu einem glücklichen Ende geführt werden können, wenn mindestens einigen der Beteiligten klar geworden wäre, daß selbst sehr häßliche Zustände gar nicht so selten eigenartige und für das Individuum notwendigen Durchgangsstufen bedeuten. Die ganze unsagbar schwierige Arbeit der Ausschaltung oft scheinbar ganz abgelegener Mitwirkungen des Milieus wird eher unternommen, wenn die Aussicht besteht, daß eine glückliche, ja bedeutende Lösung nicht ausgeschlossen ist.

Menschenkenntnis wird in schier unabsehbarem Umfang und in unergründlicher Tiefe immer dazu nötig bleiben, aber Menschenkenntnis wird auch in ungeahnter Fülle auf denjenigen einströmen, der sich mit offenen Sinnen und in selbstloser Hingabe der großen Aufgabe solcher Jugendpflege hingibt. An vielen Punkten hier bei uns und draußen ist man am Werke, die große Sache zu fördern. Vielleicht den reichsten Gewinn aber werden wir Eduard Sprangers an Wissenschaft und Wirklichkeit gleichmäßig orientiertem Buch verdanken, das unter dem Titel „Lebensformen" völlig umgestaltet aus kleinem Ansatz in zweiter Auflage nun vor uns liegt[1]). Hier wird der vollendete Mensch betrachtet. Die Anpassung an die Jugendpsychologie ist noch zu vollziehen. Ist es aber zutreffend, daß wir in dem Verhalten der

[1]) Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 2. Aufl. Halle a. S. 1921, Max Niemeyer.

Jugendlichen die erste Phase der Entwicklung zur Persönlichkeit vor uns sehen, so wird von den Formen menschlichen gestalteten Lebens, die Spranger ausbreitet sowie von seinen methodischen Darlegungen eine neue Fundamentierung der jugendlichen, wie jeder Individualpsychologie überhaupt zu hoffen sein.

Unabhängig aber von diesen Untersuchungen mögen hier noch einige Hauptformen der jugendlichen Gestaltung aufgezeigt werden, damit unser Persönlichkeitsschema nicht allzu blutleer bleibe!

Im allgemeinen wird der Jugendliche nicht all den Ideen, die ihn umgeben, mit gleichem Interesse, sei es ablehnend, sei es zustimmend, gegenübertreten. Ein Fall aber, der vor allen anderen betrachtet werden muß, tritt dann ein, wenn dieses supponierte Ich der Gesamtheit dieser Ideen gegenüber eine einheitlich geschlossene Stellung einnimmt. Die beiden äußersten Pole, die dann zu bemerken sind, und zwischen denen wieder zahllose Zwischenstufen auftauchen, sind die absolute Position und die absolute Negation des Ichs. Beide Fälle treten auf, werden aber mit besonderer Kraft verheimlicht, weil sie dem stärksten Widerstand begegnen.

Nicht selten streift der Blick des Jugendlichen die großen bindenden Gemeinschaftsideen, die ihn umgeben, nur flüchtig, aber mit schroffer Ablehnung. Es tritt dann der Phänomen eines rücksichtslosen und grenzenlosen Egoismus zutage. Diese Einstellung bleibt manchmal rein theoretisch. Dann heißt es, keine menschliche Handlung und sei sie noch so edel, sei etwas anderes als ein verkappter Egoismus. In dieser blassen Form ist diese Einstellung weitverbreitet. Sie tritt dem Lehrer, der über ethische Fragen im Religions- oder Philosophieunterricht spricht, falls er freie Meinungsäußerung ernstlich zuläßt, regelmäßig entgegen. Aber auch die ganz untheoretische Praxis findet sich. Sie äußert sich nicht immer nur in den Formen eines ungezogenen rücksichtslosen Benehmens, besonders in der Familie, sondern kann sich zu ganzen Lebensplänen gestalten. Geld und Macht sind dann die einzigen Ziele des Strebens. Ein viel bewundertes Ideal wird Napoleon. Sogar vor der Konsequenz, daß solche sogenannten Güter mit unmoralischen Mitteln zu erstreben seien, wird nicht zurückgeschreckt. Nicht immer wird all dies jugendliche Gehabe später Wirklichkeit. Wer aber Gelegenheit hatte, Leute, die in der Tat zu Geld und Macht gelangten, genauer kennen zu lernen, kann mit Staunen wahrnehmen, wie dieser jugendliche Zug trotz aller möglichen Einschränkungen diktatorisch das ganze Leben hindurch bestimmend fortgewirkt hat.

Den Gegenpol hierzu bildet die jugendliche Mystik, die sich des eigenen Ich völlig zu entäußern strebt. Es ist wohl wenig bekannt, daß buddhistische Einflüsse manchmal zu einer ganz absonderlichen Steigerung asketischer und weltflüchtiger Antriebe bei Jugendlichen führen. Nicht allein die „Welt" erscheint bis in das Mark verfault und häßlich, auch das eigene Ich wird Gegenstand empörter Anwürfe. In einem jüngst erschienenen Novellenfragment Siddartha, der Geschichte eines edlen indischen Jünglings, hat Hermann Hesse ein phantastisches Stück solcher Jugendpsychologie geliefert.

Was dort im indischen Gewande auftritt, findet sich in extremer Ausbildung auch bei uns. Dann soll die Familie verlassen und ein unstetes Wanderleben als Bettler geführt werden unter asketischer Entsagung bis zur letztmöglichen Entäußerung vom quälenden Ich. Es handelt sich um eine größere und weitere Strömung, die da einen jugendlichen Moralisten ergreift. Es bleibt meist bei einigen Versuchen oder bei einem jahrelangen geheimen Spiel mit diesen Neigungen.

Dieselben Übertreibungen erwachsen aber auch auf dem Gebiet sozialer Hingabe. Im Fahrwasser äußerster Linksströmungen kommt es zum tiefen Haß gegen die eigene „bourgeoise" Persönlichkeit. In jedweder „Ichkultur" wird der eigentliche Antichrist entdeckt. Eine über die ganze leidende Menschheit ausgebreitete Erotik fordert nachhaltig Rückkehr zu primitivem Leben, Flucht vor den Unmöglichkeiten der Kultur und die asketische Entäußerung vom eigenen Selbst.

Es ist so beliebt, wie bequem, solche Zuspitzungen als krankhaft mit rascher Handbewegung abzutun. Um krankhafte Zustände handelt es sich dabei meist nicht, sondern um den bekannten jugendlichen Rigorismus und Radikalismus. Die extreme Ausbildung hat für den Psychologen sogar den Vorteil, daß sie ein Element isoliert aufdeckt, das in den zahlreichen Zwischenstufen und Mischformen schwer erkennbar sein würde. Der Ausgleich zwischen Eigensucht und Hingabe zeigt die Mischung dieser Elemente in allen möglichen Proportionen.

Wir betrachteten die extremen Stellungnahmen der absoluten Position des Ich und der absoluten Negation als eines letzten Lebenszieles und betonten, daß diese Entscheidungen summarisch sich gegen die gesamte Ideologie richten, ohne in eine eigentliche Problematik einzutreten. Es kann aber auch eine völlige Ablehnung nach eingehender Prüfung eintreten. Dergleichen trifft man bei philosophischen Köpfen an. Der Primaner X entstammt einer hochgebildeten, reichen und vornehmen Familie. Mit seinen Eltern lebt er in tiefem, schwer empfundenen Zerwürfnis wegen seiner überspannten, an moderner Philosophie genährten und geformten Ideen. Er ist ein guter Schüler; Lehrern und Mitschülern gegenüber von ruhigen, etwas kühlen, aber höflichen Umgangsformen. Eines Tages hält er für richtig „in Schönheit zu sterben". Niemand ahnt etwas von diesem Entschluß. Erst in seinem Nachlaß findet man leidenschaftliche, meist poetische Ergüsse gegen Familie, Kirche, Kultur, Staat. In der Verzweiflung aus dieser Problematik herauszukommen, in der vollendeten Hilflosigkeit und Einsamkeit reift der letzte furchtbare Entschluß ohne jeden besonderen Anlaß.

Weit häufiger wendet sich der Jugendliche gegen einzelne Ideengruppen im besonderen. Der verbreitetste Zug ist die Stellungnahme gegen die Familie. Meist schließt sich sich die Opposition gegen das an, was der Jugendliche als die Gesellschaft vor sich sieht und ihre Kultur, so wie sie ihn in der Großstadt umgibt. Uralte Ideale, die vom goldenen Zeitalter bis auf uns reichen, drängen da in neuen Formen zur Verwirklichung. Ein „reines, leidenschaftliches, wildes Leben" ist, was jene erstreben!

Andere wieder werden durch gebundenen kirchlichen Geist zum Widerstand gereizt. In allen Konfessionen, besonders da wo ein verknöcherter Unterricht erteilt wird, findet man eine mehr oder minder geheime skeptische Durchwühlung der verkündeten Lehren, eine verstandesmäßig-rationalistische Zergliederung und eine peinliche Verständnislosigkeit für die tieferen der grübelnden Vernunft unzugänglichen Elemente dieser großen Gemeinschaftsideen. Zumeist jedoch entdeckt man auf dem Grunde der Seelen dieser jungen Häretiker eine tiefe Sehnsucht nach lebendigem religiösen Leben. Wer es zu wecken vermag, ist meist einer glühenden Anhängerschaft sicher.

Radikale Einstellungen dem Staate gegenüber sind bei der Jugend seit alter Zeit bekannt. Schon Bismarck verließ das Gymnasium als „decidierter Republikaner". Heut pflegt damit eine Stellungsnahme zu den sozialen Fragen verknüpft zu sein. Man findet sowohl einen ausgeprägten, stark gefühlsmäßig, sachlich schwach begründeten Rechts- oder Linksradikalismus einerseits und einen weitverbreiteten skeptischen Indifferentismus andererseits. Viel seltener ist eine ernstliche Vertiefung in die gegenwärtigen Fragen. Man pflegt sich dieser Lage gegenüber damit zu trösten, daß dieser Radikalismus gemäßigteren Auffassungen mit den Jahren weicht und denkt damit nicht unrichtig. Zu beachten bleibt aber, daß solche ersten Entschlüsse so oder so von einer nachhaltigen Wirkung für die weitere Entwicklung bleiben und daher als Elemente für die endgültige Gestaltung der Gesamtpersönlichkeit bedeutungsvoll sind.

Diesen Negationen, die verhältnismäßig bekannt sind, pflegen positive Gegenströmungen entgegenzulaufen, die unsere Aufmerksamkeit in weit höherem Grade auf sich ziehen sollten, als gemeinhin bisher geschah. Es ist eine Aufgabe von größter Bedeutung für den Einzelnen und für die Gesamtheit, daß ein jeder in die Lage versetzt werde, sein eigenes Ich in der ihm eigentümlichen Struktur zu entdecken und zu prägen, und daß ihm später im Beruf das Feld eröffnet werde, auf dem er sich nützlich betätigen kann.

Da ist zunächst zu betonen, daß die Aufgabe, das eigene dauernde Lebensinteresse aufzufinden, sich meist als eine recht schwierige erweist. Man begegnet gar nicht selten der Ansicht, es sei in den Reifejahren ein leichtes, festzustellen, welche Teilgebiete der Kultur dem Jugendlichen nach seiner Eigenart naheliegen müßten. Sieht man von den matten und faden Menschen ab, die keine noch so sorgfältige Schülerauslese ganz beseitigen wird, so gibt es auch nicht wenige Naturen, die sich schwer finden und bis zum letzten Tage ihres Schullebens, ja darüber hinaus in quälender Unsicherheit verharren, wer und was sie denn eigentlich seien. Auf die Reize des vielgestaltigen Kulturgutes, das auf diese jungen Menschen eindringt, antwortet die Seele manchmal nur unhörbar leise, manchmal auch in lauter bejahender oder verneinender Heftigkeit, aber bald darauf stellt sich das entgegengesetzte Geflüster ein. Solche jungen Menschen werfen sich manchmal mit leidenschaftlicher Heftigkeit auf ein Gebiet, das sie mächtig interessiert. Sie arbeiten unter Vernachlässigung anderer Pflichten Tag und Nacht an den meist sehr abgelegenen Stoffen, die sie sich aussuchen, um dann plötzlich ohne recht er-

kennbaren Grund zu erlahmen. Es tritt eine Ruhepause voll müder Resignation ein, nach der das Spiel an einer anderen Stelle sich wiederholt. Andere wieder grasen sozusagen systematisch wie weiland Faust die vier Fakultäten ab, ohne irgendwo sich selbst zu finden. Auch hier gibt es zahllose Spielarten. Vor der notwendigen Berufswahl kann dieser Zustand der Ratlosigkeit für alle Beteiligten ein sehr quälender werden.

Auch wenn solche Unsicherheit nicht so weit geht, sondern sich auf zwei oder drei Fächer beschränkt, können ganz erhebliche innere Nöte entstehen. Es gibt Mathematiker, welche jahrelang darum kämpften, ob sie nicht lieber Musiker werden sollten. Ein weltberühmter Altphilologe hat lange geschwankt, ob er nicht lieber Chemiker werden sollte. Erst nach vielen inneren Kämpfen hat Goethe erkannt, daß er zum Maler nicht geboren sei.

Was geht aus diesen Beispielen, die sich beliebig vermehren ließen, hervor? Es zeigt sich, daß, wenn auch das angestrengte Streben vorhanden ist, die eigene Art und Persönlichkeit zu erfassen, doch von einem rechten Erfolg dieses Bemühens selten die Rede sein kann. Man hört heute manchmal von der „Struktur" einer Persönlichkeit reden, auch der Jugendlichen. Es ist schon wahrscheinlich, daß es so etwas wie eine solche Struktur gibt, aber es ist fraglich, ob sie jemals adäquat erkannt werden kann und es ist sicher, daß sie bei Jugendlichen kaum je gehörig erkannt werden wird. Dergleichen Betrachtungen bekommen eine erhebliche Tragweite überall da, wo Organisationen geschaffen werden sollen, die der Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit zu dienen hätten. Ähnlich wie von Struktur hört man auch von Einheit der Persönlichkeit sprechen. Es mag sein, daß es dergleichen als ein dunkles, aber bestimmendes Gefühl gibt, vielleicht auch als eine bewußte Zielsetzung. Im Reifealter aber von einer nennenswerten Annäherung an den Zustand einer gehörigen Verbindung der auftretenden Strebungen und eines geschlossenen Zusammenwirkens zu reden ist bedenklich.

Die Bestimmung der eigenen Persönlichkeit nach ihren Interessen hier wird dem Jugendlichen durch einen eigentümlichen Widerstreit manchmal stark erschwert. Es gibt Interessen, die aus der Knabenzeit in die der Reife übergehen. Ein zehnjähriger Junge wird in einem Seebade zur Besichtigung eines Kriegsschiffes mitgenommen. Es interessiert und imponiert ihm derartig, daß er nur mit dem äußersten Widerstreben schließlich das Schiff verläßt. Der Primaner faßt den Entschluß, Schiffsbauer zu werden. Dieser Entschluß hat seine Geschichte. An der Spitze steht ein früher überaus starker Eindruck, der fast wie eine Zwangsidee bestimmend in der Seele haften bleibt. Ursprünglich schloß sich an ihn die Absicht an, Seeoffizier zu werden, die im späteren Knabenalter auftauchte. Als dieser Plan unausführbar wurde, kam der Rückgang auf den Schiffsbauer. Es fragt sich, wirkte hierbei das Reifealter gar nicht mit? Nur in einem unausgesprochenen Hintergedanken! Der Primaner hofft bei dieser Gelegenheit weite Reisen machen zu können. Solche Fälle aus früheren Entwicklungsstadien bestimmend in die Reifejahre hineinreichende Eindrücke sind nicht selten. Sie geraten häufig in Widerspruch mit dem Allgemeinzustand des Jugendlichen.

Wir sahen eine Tendenz auf Spezialisierung hin, aber wie überall ergibt sich eine seelische Gegenwirkung. Die jugendliche Persönlichkeit wünscht nicht allein ihr Zentrum zu entdecken, sondern sie strebt auch nach einer gewissen peripherischen Ausbreitung. Das Streben nach Totalität des eigenen Ich wie auch der Erfassung der gesamten Umwelt ist unverkennbar. Hieraus ergibt sich eine starke seelische Antinomie, die ein erhebliches Schwanken im Aufbau der Persönlichkeit einerseits und parallel dazu in der Berufswahl andererseits hervorbringt. Es ist bekannt z. B., daß viele Knaben nicht ohne Geschick „basteln". Hieraus entsteht fast zwangsweise die Neigung Techniker zu werden, obgleich das rein mechanische erfindungsarme Basteln den Techniker wahrlich nicht ausmacht. Dann beginnen im Reifealter sich alle möglichen anderen Interessen zu regen, von denen oft keine einzige stark genug ist, um ernstlich in die Mitte gestellt zu werden, und so entsteht ein Zustand unseligen Schwankens, der angesichts der Berufswahl gefährlich werden kann. Dies nur ein Beispiel für viele andere!

Erkannten wir so in dem Ringen der werdenden Persönlichkeit und in dem Streben nach einer in gewissem Maße allseitigen Erfassung der Welt zwei einander entgegen wirkende Kräfte, so müssen wir doch immerhin beide als positive Momente ansprechen zur Entdeckung der persönlichen Struktur. Ein schärferes Hinblicken auf diese Vorgänge zeigt dann aber, daß es unzulässig ist, die Erscheinungen, die oben vorläufig als rein negative oder Kampfesstellungen gegen Umgebendes oder Bestehendes angesehen wurden, nur als solche zu betrachten. Eine allgemeine zerrüttende Skepsis trifft man in jenem Lebensalter wohl nicht an, wenigstens pflegt sie nicht sonderlich ins Innere der eigenen Natur einzudringen. Die Kampfesstellungen, so heftig und eindeutig sie sich gebärden mögen, entspringen vielmehr einem Rigorismus und Idealismus, die der Erwachsene, der die praktische Problematik des Lebens an sich und anderen erfahren hat, nicht mehr aufzubringen vermag. Hinter dem Widerstreben gegen Familie, Gesellschaft, Kirche, Staat stehen die oft unausgesprochenen, oft enttäuschten Forderungen einer goldenen Reinheit und Schönheit, die als utopische belächelt werden können, in Wirklichkeit aber, da aus diesen Jungen auch Männer werden, Träger für die Hoffnung auf eine bessere Zukunft sein sollten.

Rollen wir von hier aus den Faden unserer Darlegungen wieder auf, so fanden wir am Anfang einen unwiderstehlichen Freiheitsdrang. So gewaltig dieser sich auswirken möge, so muß doch jetzt sofort einleuchten, daß er ein absoluter nicht sein kann. Es ist nicht richtig trotz aller Extravaganzen, daß diese Jugend in einer schrankenlosen Zügellosigkeit dauernde Wonne empfinde. Neben jeder inneren Lockerung steht sogleich der antimonische Wunsch zur Bindung Freilich ist dieser Wunsch nur sehr schwer der ersehnten Erfüllung entgegenzuführen Diese ersten Ansätze dafür und die Durchgängigkeit dieser Bestrebung sollte aber dem hingebenden Führer der Jugend nicht entgehen. Oft sind es nur scheinbar unbedeutende Züge, die verraten, daß die Kampfstellung gegen ein großes überkommenes Ideal keine absolute war. Als Faust die Schale mit dem braunen Saft an die Lippen

setzt, ertönt der Klang der Osterglocken und Chorgesang. Faust setzt die Schale ab:

„Dies Lied verkündet der Jugend muntere Spiele,
der Frühlingsfeier freies Glück;
Erinnerung hält mich nun mit kindlichem Gefühle
vom letzten ernsten Schritt zurück.
O tönet fort ihr süßen Himmelslieder,
Die Träne quillt, die Erde hat mich wieder!"

Dieser Vorgang ist typisch. Er kehrt immer wieder in seiner charakteristischen Form. Was gesucht wird, ist tiefste Lebendigkeit, die in künstlerischen Gestaltungen großer Ideen sich länger hält, als in ihrer verstandesmäßigen Durchbildung. Der Widerstand richtet sich gegen scheinbare oder wirkliche Erstarrung. Durch starre Satzungen mag niemand gebunden sein. Bindungen werden schon gesucht, aber sie müssen in lebendigen Menschen vorbildlich lebendig sein. Persönlichkeit, d. h. in lebendigen Gemeinschaftsideen gebundene naturhafte Eigenart entzündet sich nur an Persönlichkeit.

Berlin. Ernst Goldbeck.

Hermann Lietz und die höheren Schulen.

Am 12. Juni 1919 starb im 52. Lebensjahre an den Folgen des Kriegsdienstes, dem er sich freiwillig unterzogen hatte, Hermann Lietz, der Begründer der deutschen Landerziehungsheime. Wenig mehr als 20 Jahre vorher war sein Name zuerst in die weitere Öffentlichkeit gedrungen durch das Buch „Emlohstobba, Roman oder Wirklichkeit". Die Schrift gehört heute zu den Seltenheiten auf dem Büchermarkt, denn der Verfasser hat, nachdem sie vergriffen war, keine weiteren Auflagen veranstaltet. Daß ihr wesentlicher Inhalt den Fachkreisen bekannt wurde, hat in erster Linie Wilhelm Münch bewirkt, indem er ihr in seiner Zukunftspädagogik (1904) eine längere Betrachtung widmete. Daß es sich aber bei Lietz um ganz etwas anderes handelte, als um die lebensfremde Ideologie eines jugendlichen Stürmers und Drängers, scheint auch Münch nicht erkannt zu haben, denn noch in der zweiten Auflage der Zukunftspädagogik, die 1908 herauskam, als die L. E. H. schon zehn Jahre bestanden, ist von dieser Gegenwartsleistung (abgesehen von einer kurzen Erwähnung der drei Heime) keine Rede. Wenn demnach einem so weitsichtigen Manne wie Münch die eigentliche Bedeutung von Lietz verborgen blieb, so darf es nicht Wunder nehmen, daß die Zahl der Fachleute, die ihn seinem wahren Werte nach zu schätzen wußten, bis zu seinem Tode gering gewesen ist. Der Hauptgrund für diese noch mehr um der Sache als der Person willen beklagenswerte Tatsache liegt wohl darin, daß in Deutschland von jeher die Jugendbildung als Staatsdomäne betrachtet wurde, und daß ihre Vertreter sich gewöhnten, allen privaten Bestrebungen auf diesem Gebiete mit Mißtrauen und Geringschätzung zu begegnen. Dies um so mehr, wenn der Verfechter neuer Ideen in bewußten Gegensatz zu den öffentlichen Schuleinrichtungen trat. Diese

Kampfesstellung beruhte aber bei Lietz keineswegs auf dem Bedürfnis, andere herabzusetzen oder seine Person in den Vordergrund zu schieben, sie war vielmehr der natürliche Ausfluß seines eigenen Bildungserlebnisses, einer heißen Liebe zur Jugend und einer angeborenen Schaffenslust, die orkanartig hervorbrach und sich instinktmäßig mit dem Befahren ausgetretener Geleise nicht begnügen konnte. Daß Lietz niemals den Wert eines richtig gestalteten öffentlichen Bildungswesens verkannt und weniger an die Auflösung als an die Wiedergeburt der „Lernschule" gedacht hat, ergibt sich klar aus seiner ganzen Persönlichkeit und der Art seines Wirkens, wie es heute abgeschlossen vor uns liegt. Seine Kritik des Bestehenden war bei aller Schärfe nie verletzend. Er erkannte das Gute in den Leistungen der Staatsanstalten gern an, verfolgte mit reger Teilnahme die Fortschritte auf den einzelnen Unterrichtsgebieten und ahmte sie nach. Mit vielen Lehrern und Leitern im öffentlichen Schuldienst verbanden ihn gegenseitige Achtung und Freundschaft. Wie er als heranreifender Mensch Wert darauf gelegt hatte, durch Erwerbung des Doktor- und Lizentiatengrades seine wissenschaftschaftlichen Studien abzuschließen und sich durch Ableistung der Prüfung für das höhere Lehramt als Glied des Erzieherstandes zu bekennen, so war ihm zeitlebens die Wertschätzung seiner Arbeit durch die Organe der Staatsverwaltung durchaus nicht gleichgültig, und wenn er auch bei seiner grundsätzlich ablehnenden Stellung seine Schüler öffentlichen Prüfungen vor fremden Kommissionen nur deshalb unterwarf, weil damit unentbehrliche Berechtigungen verknüpft waren, so hat er doch zu den Mitgliedern dieser Ausschüsse, mochten es nun Lehrer und Leiter höherer Lehranstalten oder Schulaufsichtsbeamte sein, durchweg in einem freundlichen Verhältnis gestanden. Den stärksten Beweis dafür, daß Lietz den Zusammenhang mit der Staatspädagogik nicht aufgeben wollte, und daß ihm an der Anerkennung durch ihre berufenen Vertreter viel lag, müssen wir in seiner offen zugestandenen Enttäuschung über das bis gegen Ende seiner Laufbahn ausbleibende tiefere Interesse der Lehrerschaft erblicken[1]).

Ein Umschwung ist erst durch den Krieg und die sich daran anschließende Umwälzung eingetreten. Hier fehlt der Raum, um die Ursachen im einzelnen nachzuweisen. Da es sich um etwas von uns allen Erlebtes handelt, genügt es, die entscheidenden Beweggründe kurz zu nennen. Es ist auf der einen Seite die Lockerung des Staatsgedankens, auf der anderen das schon längere Zeit in der Jugendbewegung sich regende und durch die politischen Ereignisse der letzten Jahre verstärkte Bedürfnis, die intellektuellen zugunsten der ethischen und praktischen Bildungswerte zurückzudrängen. Die innere Umwandlung, die Lietz und andere Reformer vorahnend schon in den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts begonnen hatten, wiederholte sich jetzt in breiteren Volksschichten, und so war es denn natürlich, daß bald eine ganz andere Wertung ihrer Leistungen Platz griff. Die geistige Bewegung, welche

[1]) Die bitteren Worte auf Seite 122—23 seiner Lebenserinnerungen bezeugen die Stärke seines Bedürfnisses nach gerechter Würdigung durch die Standesgenossen.

ihre erste Zusammenfassung in der Reichsschulkonferenz erfuhr und als Folge eine umfangreiche Fachliteratur auf allen von ihr behandelten pädagogischen Gebieten hervorrief, zog die Landerziehungsheime in den Bereich der als Versuchsschulen bezeichneten Einrichtungen und wandte ihnen um so größere Aufmerksamkeit zu, als der Wille der Regierungen, das gesamte öffentliche Schulwesen umzubauen und dabei selbstschöpferisch aufzutreten, notwendig scheiterte an der durch den verlorenen Krieg hervorgerufenen schlechten Wirtschaftslage. Der Name Lietz, wie der seiner Mitarbeiter und Nachfolger, hat damit einen Klang erhalten, wie er selbst es sich wohl kaum hätte träumen lassen[1]). Seiner Gesinnung aber entspricht es, diesen Erfolg für nichts zu achten, wenn nicht das wirklich Gute an seiner Schöpfung erhalten und ausgebaut wird, und wenn nicht gleichzeitig die gesamte deutsche Jugendbildung daraus Nutzen zieht. Das zu vollbringen, ist vor allem die Sache der Lehrerschaft, und in ihr wiederum vornehmlich der an den höheren Schulen tätigen Männer und Frauen. Dies können sie aber nur, wenn sie sich eingehend mit Lietz beschäftigen. Viele Wege führen zu ihm. Wenn ich selbst mich dabei als Führer anbiete, so geschieht es im Gefühl des Glücks über die Bereicherung, die ich erfuhr, als ich den Spuren der Wirksamkeit des eben Vollendeten nachging, und des Dankes für das, was ich diesem großen Deutschen und manchem seiner Jünger schulde.

Das erste Mittel, ihn kennen zu lernen, ist das Studium seiner Schriften. Nun ist Lietz zwar kein Schriftsteller gewesen, wenn man darunter einen Mann versteht, der zur Erzielung künstlerischer Wirkung oder um die Wissenschaft zu fördern zur Feder greift. Für ihn war das Schreiben nur eine Ergänzung des persönlichen Wirkens. Sein erstes Buch, Emlohstobba, weist sogar starke Schwächen in Plan und Ausführung auf, und so lassen denn auch seine späteren Werke die Formvollendung und Sprachgewalt, die seinem mündlichen Vortrag nachgerühmt wird, namentlich dann, wenn es sich um die Darlegung geschichtlicher und staatlicher Zusammenhänge oder um die Einprägung religiös-sittlicher Gedankengänge handelte, vielfach vermissen. Trotzdem müssen wir auch für sein literarisches Erbe dankbar sein, denn mit seiner Hilfe können wir uns doch ein Bild von seinem Wesen machen, und dann sind sie so reich an Gedanken über pädagogische Einzelfragen, daß wir aus ihnen einen guten Überblick über seine Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze erhalten. Dazu weisen seine größeren und kleineren Werke, ein jedes in seiner Art, auch viele menschlich fesselnde Züge auf, und schon aus diesem Grunde lohnt es sich, sich mit ihnen zu beschäftigen. Was er sagt, ist wahrhaftig und natürlich empfunden, sein Stil frisch und anschaulich. Man wird beim Lesen unwillkürlich zurückversetzt in den Augenblick des Geschehens, erlebt Vergangenes als Gegenwärtiges und nimmt

[1]) Ihren vorläufigen Ausdruck hat diese höhere Wertung dadurch gefunden, daß in Preußen der Kultusminister seit 1919 den Studienreferendaren gestattet hat, einen Teil ihrer Ausbildungszeit an den Lietz'schen L. E. H. zu verbringen, und daß seit 1920 die Schüler der obersten Klasse in Bieberstein die Reifeprüfung nicht mehr auswärts, sondern unter dem Vorsitz eines Oberschulrats an der Anstalt selbst ablegen.

daran persönlichen Anteil. Zur Einführung mögen die Lebenserinnerungen dienen[1]), die er kurz vor seinem Ende verfaßt hat. Eine wertvolle Ergänzung dazu bilden die beiden kleinen Werke: Freseni und Heim der Hoffnung, in denen der Verfasser sein inneres Verhältnis zur Jugend am tiefsten offenbart. Wie die genannten drei ist auch das Buch: Gott und Welt, Stimmen von Menschheitsführern über den Sinn des Lebens, das den Gedanken der religiösen Erneuerung des deutschen Volkes verkündet, für alle höher Gebildeten bestimmt. Von den zahlreichen mehr dem Fachmann zugänglichen Schriften sei hier die 1911 zuerst herausgegebene, 1920 in zweiter Auflage von Dr. Andreesen bevorwortete Deutsche Nationalschule erwähnt, in welcher der Verfasser sich zusammenhängend über den Lehrplan der L. E. H. ausspricht. Wer aber tiefer in das Wesen und Wirken des als Erzieher und Lehrer gleich vorbildlichen Mannes eindringen will, der greife zu dem Werke, in dem wie in einem Schatzhause die edelsten Früchte seines Geistes aufbewahrt sind. Es sind dies die Jahrbücher der D. L. E. H., umfassend die Zeit von der Begründung des ersten Heims bis zum Ausbruch des Krieges. Darin haben, ebenso wie in späteren Sammelschriften der L. E. H., auch viele seiner Mitarbeiter sich ausgesprochen über Fragen ihres Fachs und ihrer persönlichen Erziehertätigkeit, Männer wie Andreesen, Geheeb, Heckmann, Marseille, Prüss, Rudert, v. d. Smissen, Tesdorpf, Matter, Volkert, Walther, Windweh, Wunder, Wyneken u. a. m. Besonders reizvoll ist es dann, zu sehen, wie Lietz in seinen Berichten, Urteilen und Vorschlägen sich abhebt von seinen Arbeitsgenossen, und wie seine Schöpfung durch ihn und er durch seine Schöpfung allmählich fortschreitet zu immer größerer Klarheit und Bestimmtheit. Dies Sammelwerk sollte ebenso zu der Klasse der Monumenta Germaniae Pädagogica zählen wie die von der Wissenschaft längst anerkannten Schriften über Erziehungs- und Lehrkunst aus der deutschen Vergangenheit. Eine Ehrenpflicht der Regierungen und Körperschaften, denen die Hut und Förderung der vaterländischen Bildungsgüter obliegt, wäre es, das bisher von ihnen meist versäumte nachzuholen und diese Jahrbücher den Bibliotheken der Schulbehörden, Städte und Lehranstalten einzureihen. Jedenfalls aber dürften sie an keinem Seminar für wissenschaftliche und praktische Pädagogik fehlen, damit der Nachwuchs aus ihnen lernen könne, was echte Jugendführerschaft bedeute. Eine immer noch zunehmende Bereicherung endlich erfährt das Bild des Menschen und Erziehers Lietz durch den nach seinem Tode um viele neue Blätter und Blüten sich mehrenden Kranz von Erinnerungen, den treue Jüngerschaft um das Haupt des geliebten Meisters windet. Für den Unkundigen sei hier

---

[1]) Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers (herausgegeben von seinem Schüler Erich Meißner). Verlag des Landwaisenhauses, Veckenstedt am Harz, o. J. Eine zweite Auflage ist in Vorbereitung. Alle im folgenden genannten Werke sind im gleichen Verlage erschienen und von diesem zu beziehen. Der Ertrag kommt dem Waisenhause zugute. Von allgemein unterrichtenden Werken über die ganze Bewegung, zu der Lietz den Hauptanstoß gegeben hat, sei hier nur genannt: Grunder, Landerziehungsheime und freie Schulgemeinden. Leipzig, Klinkhardt, 1916.

besonders hingewiesen auf die seit einer Reihe von Jahren erscheinende Schriftenfolge: Leben und Arbeit von Bürgern und Freunden der D. L. E. H., worin neben den Erwachsenen auch Schüler zu Worte kommen

Es ist zu erwarten, daß die Lektüre dieser Schriften in vielen Lesern den Wunsch erregen wird, die L. E. H. durch den Augenschein kennen zu lernen, um so die Eindrücke zu vertiefen, die sie durch das geschriebene Wort empfangen haben. Solche Besucher werden in Zukunft ebenso willkommen sein, wie vordem, wenn auch die wirtschaftlichen Sorgen der sonst so weitherzig geübten Gastfreundschaft engeren Grenzen setzen. Da alle Heime in selbstgewählter Einsamkeit liegen, so fehlt der weiteren Öffentlichkeit die Kenntnis ihres Aufbaus und ihrer äußeren Einrichtungen, und es empfiehlt sich daher, zunächst darüber ein Wort zu sagen. Die drei von Lietz gegründeten Anstalten sind organisch aufeinander aufgebaut. Das am 28. April 1898 (dem Tage der 30. Wiederkehr seines Geburtstages) eröffnete Heim bei Ilsenburg umfaßt die Klassen VI bis U III; das zweite (Haubinda, nicht weit von Hildburghausen i. Th., 1901 entstanden) U III bis U II, das dritte (Bieberstein i. d. Rhön, seit 1904) U II bis O I. Die beiden Übergangsklassen (U III und U II) sind zweimal vorhanden, um den besonderen Bedürfnissen jedes Schülers Rechnung zu tragen. Diese Gliederung nach Altersstufen bringt nicht nur äußere Vorteile (vor allem wirtschaftlicher Art) mit sich, sondern ermöglicht es auch, den erziehlichen Anforderungen jeder Periode der jugendlichen Entwicklung gerecht zu werden und die Gefahren der Einwirkung älterer auf jüngere Schüler außerhalb der natürlichen Gemeinschaft der Familie zu vermeiden. Hierin unterscheiden sich die L. E. H. grundsätzlich von den großen, meist aus Klosterschulen hervorgegangenen Alumnatsanstalten Norddeutschlands, von den englischen Vorbildern und auch von den später aus den L. E. H. entstandenen freien Schulgemeinden. Sollte in Zukunft bei uns der im Zusammenhang mit dem Einheitsschulgedanken erörterte Plan, im größeren Umfange Internate, namentlich als Sammelschulen, einzurichten, so täten die Aufsichtsbehörden gut daran, zu erwägen, ob nicht die von Lietz durchgeführte Dreiteilung nach Altersstufen nachzuahmen ist, die sich nach der bisherigen, 20jährigen Erfahrung durchaus bewährt hat. Auch in der vielberufenen Frage der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter sind in den L. E. H. wertvolle Versuche gemacht worden. Lietz selbst neigte wohl im Beginn seiner Tätigkeit zu der Ansicht, daß eine vollkommene Erziehungsanstalt auf jeder Oberstufe Knaben und Mädchen vereinigen müsse. Aber in der Praxis ging der sonst so wagemutige Mann doch mit größter Behutsamkeit vor, und so ist es denn bisher dabei geblieben, daß die Zulassung sich wesentlich auf Schwestern der Zöglinge beschränkt, daß nur auf der Unterstufe eine größere Anzahl von Schülerinnen aufgenommen wird und daß es auch nur hier zu einer vollen Lebensgemeinschaft kommt. Parallel der Mittel- und Oberstufe läuft das L. E. H. für Mädchen in Gaienhofen am Bodensee. In Ilsenburg befanden sich im Februar 1921 unter 108 Schülern 9 Schülerinnen, in Haubinda unter 210 nur 8, in Bieberstein

sogar unter 70 nur 3. Diese praktischen Ergebnisse in einem Kreise von Menschen, denen man sicherlich Abhängigkeit von überkommenen Vorurteilen nicht vorwerfen kann, sollten alle Vertreter der Idee von der gemeinsamen Erziehung, namentlich soweit geschlossene Anstalten in Frage kommen, zu großer Vorsicht mahnen.

Der Besucher von Ilsenburg wird auch Gelegenheit haben, eine Anstalt kennen zu lernen, die, in ihrer Nähe gelegen, trotz äußerer Verschiedenheit doch aufs engste mit ihr zusammenhängt und geeignet ist, uns einen Blick in das innerste Wesen ihres Begründers tun zu lassen; es ist das Landwaisenhaus Veckenstedt. Hier wollte Lietz elternlose Kinder in ländlicher Abgeschiedenheit nach denselben Grundsätzen erziehen wie in den übrigen Heimen, und die in diesen erzielten Überschüsse sollten in erster Linie den Insassen des Waisenhauses zu gute kommen, das im übrigen auf die geringen Beiträge der Erziehungspflichtigen und auf milde Gaben angewiesen ist. Ihren Unterricht erhalten die Veckenstedter Knaben und Mädchen gemeinsam mit den Ilsenburger Kindern, und den geistig Begabten unter ihnen eröffnet sich damit der Weg zu einer wissenschaftlichen Ausbildung. Lietz selbst war daran gelegen, auf diese Weise der breiteren Öffentlichkeit zu bekunden, was seinen Freunden und Bekannten niemals ein Geheimnis war, daß seine ganze Lebensarbeit nicht auf dem Streben nach materiellen Gütern beruhte, sondern aus rein idealen Beweggründen hervorging. Hätte es noch eines weiteren Beweises seiner Selbstlosigkeit bedurft, so liegt dieser jetzt in der Tatsache vor, daß er unter Hintansetzung der Interessen von Frau und Kindern in seinem Testamente seine Heime dem deutschen Volke vermachte und in den letzten Jahren seines Lebens die nötigen Vorbereitungen traf, um die alle Anstalten einbegreifende Stiftung vorzubereiten, die 1920 vom preußischen Wohlfahrtsministerium anerkannt worden ist. Damit hat Lietz allen Jugenderziehern ein leuchtendes Muster uneigennütziger Gesinnung gegeben, das auf gleichgestimmte Seelen ermutigend und anspornend wirken muß. Diese Selbstlosigkeit ist es auch gewesen, die neben seiner Tatkraft und unbedingten Zuverlässigkeit ihm von Anfang seines öffentlichen Auftretens an das Vertrauen der Eltern und von leistungsfähigen Geldleuten gewann, so daß es dem von Hause aus Mittellosen nie an dem nötigen Kapital und Kredit gebrach. Wenn heute der Ruf nach Versuchsschulen ertönt, um neue Ideen zu erproben, so pflegt gleich der Zusatz gemacht zu werden, daß der verlorene Krieg uns leider der Möglichkeit beraubt habe, die dazu unentbehrlichen Millionen aufzubringen. Die Geschichte des deutschen Schulwesens lehrt aber, und Lietz ist der letzte Beweis für diese Wahrheit, daß nicht das Geld diese Schöpferkraft besitzt, sondern der menschliche Wille, und daß auch nicht Staat und Gesellschaft als solche Verwirklicher derartiger großen Pläne zu sein pflegen, sondern allein Einzelpersönlichkeiten. So klingt denn den zahlreichen Reformern, die gegenwärtig mit lauter Stimme neue Bildungswege anpreisen, aus dem Werke, das Lietz geschaffen und uns allen als seinen Erben hinterlassen hat, das Wort entgegen: Gehe hin und tue desgleichen! Während nun die Aufnahme in

das Waisenhaus unabhängig ist von der Frage nach Besitz, konnte von jeher in den drei anderen Heimen auf eine den Kosten entsprechende Gegenleistung nicht verzichtet werden. Doch sind auch in ihnen ganze und halbe Freistellen für Unbemittelte vorgesehen, an denen heute noch festgehalten wird. Wenn trotzdem Lietz und seine Mitarbeiter es stets als einen Mißstand empfunden haben, daß ihr ideal gedachtes Werk wesentlich auf die Kinder wohlhabender Eltern beschränkt blieb, so lag und liegt noch jetzt doch für sie ein starker Trost in dem Gedanken, daß gerade diese Kreise den sozialen Geist, der ihnen durch die Erziehung in den Heimen eingeimpft wird, am nötigsten brauchen, und daß ihre innere Umwandlung der Umwelt, der sie im späteren Leben angehören, reichen Segen bringt. Geld allein eröffnet durchaus nicht die Tore der L. E. H. Es wird vielmehr strenge Musterung gehalten unter den Eintretenden, und ungeeignete Elemente werden, sobald sie als solche erkannt sind, wieder ausgeschieden. Da noch immer ein großer Andrang geherrscht hat, so ist es nie schwer gefallen, diesen Grundsatz durchzuführen. Es wird Wert darauf gelegt, den Schüler in frühem Lebensalter aufzunehmen und möglichst lange zu behalten, weil nur dann eine bis auf die Wurzel gehende Beeinflussung des ganzen Menschen erreicht werden kann. Andere Aufnahmebedingungen als geistige und körperliche Gesundheit und der gute Wille, sich der Lebensordnung des Hauses einzufügen, gibt es nicht. Hat es von Anfang an auch an Ausländern nicht gefehlt, so waren diese doch vornehmlich Söhne und Töchter von Auslandsdeutschen, und wenn die Angehörigen fremder Nationen sich entschlossen, ihre Kinder den Lietzschen Heimen anzuvertrauen, so wußten sie oder erfuhren es bald, das deutschvaterländisches und im echten Sinne des Wortes christliches Denken und Fühlen die Grundlage der Bildung war, die sie dort empfingen.

Nach dieser Einführung in die äußeren Verhältnisse der L. E. H. wende ich mich nunmehr ihrem inneren Leben zu. Das Werk trägt ganz die Züge seines Schöpfers an sich, dieser selbst aber ist eng verwachsen mit dem Boden, aus dem er stammte, und so können wir ihn denn auch nur ganz durchschauen, wenn wir die Kräfte kennen, die von unten herauf in ihm hochgestiegen und wirksam gewesen sind. Lietz selbst hat durch seine pädagogische Erstlingsschrift Emlohstobba die geschichtliche Forschung auf eine falsche Spur geleitet, indem ihr Inhalt den Anschein erweckte, als sei Abbotsholme das Urbild der L. E. H. Gegen diese Annahme hat er sich später zur Wehr gesetzt, so auch in seinen Lebenserinnerungen, in denen er zwar anerkennt, daß er durch Dr. Reddie, mit dem ihn lebenslängliche Freundschaft verband, starken Antrieb zum Schaffen erhalten habe, weil er hier fand, was er schon lange suchte: freundschaftliches Verhältnis zu den Schülern, gesundes Leben, körperliche Arbeit und Übung, Erhebung und Verinnerlichung durch Werke der Weisheit und Schönheit, jedoch hinzufügt, daß die entscheidenden Triebfedern seines Handelns zu suchen seien in dem bitter Leide, das ihm die eigene Schule beschert habe, in der Freude und Begeisterung, die ihm aus Heimat, Ferien, Elternhaus und Studienzeit erwachsen seien, und vor allem in der Liebe zu Jugend und Volk, die von jeher in ihm gelebt habe. Selbst wenn

aber der Einfluß von Abbotsholme größer gewesen sein sollte, als Lietz zum Bewußtsein gekommen ist, so dürfen wir doch nicht vergessen, daß es sich hier um ein stammverwandtes Volk handelte, und daß Dr. Reddie in Deutschland (Göttingen) studiert und von deutschen Philosophen und Pädagogen tiefgehende Eindrücke empfangen hatte. Hier nun stoßen wir auf die Quelle, aus der auch Lietz das geschöpft hat, was seinem Werke Ewigkeitswert verleihen wird: Die idealistische deutsche Philosophie und Pädagogik. Der Ort, an dem diese Vermählung seines Geistes mit dem der Besten seines Volkes sich vollzog, war Jena, wo er seine wissenschaftlichen Studien vollendete, zu Männern wie Eucken, Rein, Liebmann, Lipsius, Richter in persönliche Berührung trat und als Mitglied des Gymnasial- und zugleich des pädagogischen Universitätsseminars zum ersten Male erfuhr, was es heißt, einen didaktisch richtigen, geistig anregenden und das Herz erwärmenden Unterricht zu erteilen und zu den Schülern, seien es nun Gymnasiasten oder Kinder des Volkes, bei Spiel und Sport, im Schulgarten, bei praktischer Arbeit und auf Wanderungen in ein persönliches Verhältnis zu treten. Die Jenenser Zeit hat ihm aber auch in erster Linie die Bekanntschaft mit den großen Vorbildern aus der deutschen Vergangenheit vermittelt, an denen sein Herz sich entzündete, selbst ein Lehrer und Erzieher in ihrem Geiste zu werden: Den Philanthropen, Pestalozzi, Fröbel, Goethe (Pädagogische Provinz) und Fichte. Es ist hier nicht der Ort, all die Beziehungen aufzuweisen, die ihn mit diesen großen Führern der Vorzeit verbinden. Was von ihm selber und anderen bisher darüber geschrieben ist, läßt noch vieles im Dunkeln, und es wäre eine ebenso reizvolle wie dankbare Aufgabe für die pädagogischen Seminare an Universitäten und höheren Schulen, diesen Einflüssen im einzelnen nachzugehen. Um aber zu zeigen, wie tief die L. E. H. verankert sind im deutschen Denken und Wesen, will ich wenigstens kurz eingehen auf das von Lietz selbst nur gelegentlich erwähnte Verhältnis zu Fichte. Es ist überraschend, zu sehen, wie weit die Wirklichkeit der L. E. H. mit dem in den Reden an die deutsche Nation gezeichneten Idealbilde übereinstimmt. Beide Männer ordnen die Jugendbildung dem höheren Zweckbegriff: Volksstaat unter; sie haben mit ihrer Nationalerziehung daher nicht nur einen, sondern alle Stände im Auge, und wenn ihre Musteranstalt auch zunächst wesentlich die oberen Gesellschaftsschichten erfaßt, so gilt das als eine durch die Zeitverhältnisse gebotene, später aufzuhebende Beschränkung. Soll aber die Jugend dem Ganzen dienen, so muß sie im vaterländischen Geiste erzogen, und es muß alles von ihr fern gehalten werden, was sie dem deutschen Wesen entfremden könnte. Der Schwerpunkt der Bildung ist auf den im Religiösen wurzelnden sittlichen Willen zu legen, aller geistige Besitz ist nur Mittel, ihm zu dienen. Diese neue Erziehung kann nun nach des Philosophen Meinung vorläufig nur verwirklicht werden mit jungen Menschen, die, losgelöst aus der verderbten Gesellschaft der Erwachsenen, ganz in einer ländlichen Umgebung aufgehen. Fichte legt besonderen Nachdruck auch auf die Trennung von den Eltern, die sich bisher als unfähig erwiesen haben,

ihren Kindern als Muster und Ratgeber zu dienen; erst ein in einer reineren Umwelt groß gewordenes Geschlecht wird vielleicht seine Nachkommen richtig erziehen können. Sobald nun die Scheidung von der bisherigen Umwelt vollzogen ist, müssen die Lehrer mit ihren Zöglingen ein für sich bestehendes Gemeinwesen begründen, in welches, da es sich um ein Abbild des Staates handelt, auch Mädchen als gleichberechtigte Mitglieder aufzunehmen sind. Das Verhältnis zwischen der Jugend und ihren Führern ist aufzubauen auf gegenseitigem Vertrauen; der Jünger wird zu seinem Meister aufschauen als zu seinem Vorbild, und dieser seinerseits an das Gute im Kinde glauben und ihm Achtung und Freundschaft entgegenbringen. Ihre gemeinsame Tätigkeit soll nach Fichtes Forderung neben der wissenschaftlichen auch praktische Arbeit umfassen, die außer ihrem allgemeinen Bildungswert den Zweck hat, in dem Zögling als Vorbereitung auf sein späteres bürgerliches Dasein ein Gefühl dafür zu erwecken, daß er schon in der Jugend Güter erzeugen und seinen Unterhalt wenigstens teilweise verdienen muß. Die mechanische Tätigkeit wird dem heranreifenden Menschen nur dann erlassen, wenn sich herausstellt, daß er Begabung und Neigung für einen gelehrten Beruf hat. Diese Befreiung soll aber unabhängig sein von Geburt und Besitz und sich lediglich auf Naturanlage und Streben stützen. Solche Gemeinschaftsschulen auf dem Lande zu errichten, ist, so lehrt der Verfasser der Reden an die deutsche Nation, an sich Sache des Staates, versäumt dieser aber seine Pflicht oder kann er sie aus äußeren Gründen nicht erfüllen, so mögen wohlhabende Privatleute mit gutem Beispiel vorangehen und für ihre Kinder wenigstens praktische Versuche ermöglichen.

Vergleicht man diese Gedanken Fichtes über Nationalerziehung mit dem, was in den L. E. H. geschaffen ist, so fällt ohne weiteres die starke Verwandtschaft auf, die ohne äußere Abhängigkeit nicht denkbar ist. Das von ihm in den Reden entworfene Wunschbild schwebt aber auch seinerseits wieder nicht völlig in der Luft, sondern der Verfasser hat hier, was in der pädagogischen Literatur nicht genügend beachtet wird, sein persönliches Erleben als Alumne des Schülerstaates Schulpforta verwoben mit den in wesentlichen Zügen auf Pestalozzi zurückgehenden neuen Ideen. So sehen wir denn einen tiefen historischen Zusammenhang zwischen dem, was Lietz erstrebte und zum Teil verwirklichte, und einer noch heute blühenden staatlichen Alumnatsanstalt, die ihrerseits hervorgegangen ist aus dem mittelalterlichen Klosterschulwesen.

Wenden wir uns nach diesem Rückblick auf seine Vorläufer der Frage zu: was hat der Begründer der L. E. H. während der mehr als 20jährigen Wirksamkeit an ihnen praktisch geleistet, und was können wir aus dieser Leistung lernen, so ergibt sich eine Schwierigkeit daraus, daß er zu den Entwicklungsnaturen gehörte, deren Wesen sich erschöpft im Werden, die ein Sein als Ziel nicht kennen und, sobald sie das Erstrebte erreicht haben, sich aus innerem Zwange neuen Aufgaben zuwenden. Meine Darstellung muß sich daher darauf beschränken, die leitenden Ideen seiner pädagogischen Reformarbeit hervorzuheben und ihre tatsächlichen Ergebnisse zusammen-

fassend zu beurteilen. Führend sind dabei sowohl seine Schriften wie das Bild, das die Heime gegen Ende seines Lebens boten und im wesentlichen noch heute bieten.

Als oberster Grundsatz galt für Lietz die Unterordnung des Unterrichts unter die Erziehung, nicht nur in der Auffassung Herbarts vom erziehenden Unterricht, sondern auch in dem weiteren Sinne, daß die herkömmlichen Lehrstoffe sich eine starke Einschränkung gefallen lassen müssen zugunsten anderer, wertvollerer Erziehungsmittel. Während er ursprünglich in der Praxis das Altonaer Reformsystem (in VI Beginn des Französischen, in Quarta des Englischen) einführte, wandelte er später die Reihenfolge dieser Sprachen um und rückte sie außerdem beide wesentlich hinauf. Gegenwärtig beginnt das Englische in Quarta, das Französische als verbindliches Fach in Obertertia. Auch dies gilt aber nur als ein durch Anpassung an die Staatsschule und durch Rücksicht auf die Prüfungen erzwungenenes Zugeständnis; als Ziel stellte er schon 1911 in dem Buch über die Deutsche Nationalschule die Forderung auf, daß der gemeinsame Unterbau aller Schulen (VI bis IV einschl.) aus vaterländischen, sozialen und gesundheitlichen Gründen ganz frei bleiben müsse von fremdsprachlichem Unterricht, und daß frühestens mit der untersten Klasse der Mittelstufe die verbindliche Erlernung einer modernen Fremdsprache, und zwar um seiner Leichtigkeit und Brauchbarkeit willen des Englischen, beginnen dürfe, das dann weiter zu betreiben sei bis zum Schluß der Schullaufbahn. Für sprachbegabte Schüler sollte als freiwilliges Fach von O III an das Französische hinzukommen, von U II ab eine alte Sprache, womöglich das Griechische. Nur auf diese Weise könnten auf der Unter- und Mittelstufe neben der Muttersprache die beiden großen Sachgebiete richtig betrieben werden: das naturwissenschaftlich-mathematische und das geschichtlich-, staats- und gesellschaftswissenschaftliche, und ebenso die künstlerische, körperliche und praktische Ausbildung. Damit schließt der gemeinsame Unterricht. Nachdem nunmehr die für das Erwerbsleben und die mittlere Beamtenlaufbahn bestimmten Schüler die Anstalt verlassen haben, beginnt von O II an das eigentliche wissenschaftliche Studium, das sich sofort in eine humanistische (alt- und neusprachliche) und eine realistische Abteilung gliedert, die aber grundsätzlich unter einem Lehrkörper vereinigt bleiben und wichtige Fächer (Deutsch, Staats- und Gesellschaftskunde, Religionsgeschichte und Philosophie) gemeinsam haben. Von Fremdsprachen bleibt für beide Gruppen das Englische verbindlich; für die humanistisch-altsprachliche dazu Griechisch und Latein, für die humanistisch-neusprachliche Französisch in Klasse IIa und I und Lateinisch in Klasse I. Auf naturwissenschaftlich-mathematischem Gebiete begnügt sich die humanistische Abteilung damit, weitere Anregungen zu bieten, desgleichen die realistische Abteilung auf historisch-politischem Gebiete.

Dieser Lehrplan, zu dem die Schrift über die Nationalschule ausführliche Erläuterungen hinzufügt, weist innere und äußere Ähnlichkeit mit der Einheitsschule von Männern wie Rein, Kerschensteiner, Tews auf; was

ihren Verfasser vor ihnen auszeichnet, ist, daß er es nicht bei der Theorie bewenden ließ, sondern sie mit Umsicht und Tatkraft in die Wirklichkeit übersetzte, soweit nicht unüberwindliche Schwierigkeiten ihm entgegenstanden. Die Haupthindernisse bestanden in der großen Verschiedenheit der Vorbildung der auf allen Stufen der Heime fortdauernd neu eintretenden Schüler und in dem Zwang, viele von ihnen, und darunter meist gerade die tüchtigsten, für Aufnahme-, Schluß- und Reifeprüfungen an öffentlichen Schulen vorzubereiten und damit von dem eigentlichen Ziel ihrer Erziehung abzudrängen. Es ehrt Lietz und seine Mitarbeiter, daß es ihnen trotz aller Hemmungen gelungen ist, in jedem Schuljahr diese schwierige Aufgabe mit einer nicht geringen Zahl von Zöglingen zu lösen. Freiere Bahn werden die Heime für ihre Reformversuche auf dem Gebiet der Lehrverfassung freilich erst dann erhalten, wenn die auch von anderen Pädagogen angestrebte, seit der Reichsschulkonferenz von den Landesregierungen erwogene stärkere Einstellung der wissenschaftlichen Forderungen auf die Leistungsfähigkeit und Neigungen der Schüler (Vereinfachung der Pläne; größere Beweglichkeit, namentlich auf der Oberstufe; Beschränkung der Reifeprüfung auf wenige Fächer) durchgeführt ist. Für den gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb an den Lietzschen Anstalten wäre eine baldige Lösung dieser Frage im hohen Maße erwünscht, da die jetzige Zwitterstellung unhaltbar ist. Dies gilt besonders für die fremden Sprachen, und zwar vor allem die neueren, weil die meisten Heimschüler, welche auf die Reifeprüfung hinarbeiten, diese, sei es als Auswärtige oder (was seit Ostern 1920 statthaft ist) an der Anstalt selbst, nach dem Lehrplan der Oberrealschulen ableisten wollen. Der auch nach seinem Tode noch fortwirkende Einfluß der überragenden Persönlichkeit des Stifters der Anstalten hat seine Auffassung vom Wesen und Wert des fremdsprachlichen Unterrichts als lebendige Tradition bei Lehrern und Schülern festgelegt. Lietz betrachtete ihn als ein sekundäres Bildungsmittel; ihm kam es wesentlich auf den in den Sprachen enthaltenen Kulturinhalt an, den er, soweit es mit Hilfe von Übersetzungen und durch geschichtliche Belehrung geschehen könnte, lieber auf diesem einfacheren und, wie er meinte, schneller in die Tiefe führendem Wege vermitteln wollte. Den formal bildenden Wert auch der neueren Sprachen sah er sogar in Höhenleistungen wie denen der Frankfurter Reformschulen als gering an und ließ sich auch nicht überzeugen durch den Hinweis auf die Bedeutung der auf der Schule erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse für Anforderungen der Universität und des praktischen Lebens. Wenn demnach der Zustand des Sprachunterrichts an den L. E. H. nicht als vorbildlich für andere Schulen angesehen werden kann, so kommt den Heimen doch das Verdienst zu, durch die von ihnen angestellten Versuche die Schwierigkeit des Problems herausgestellt zu haben. Fragen wie die, ob wir den Beginn so weit hinaufrücken sollen, wie Lietz es vorschlug und zum Teil auch praktisch durchführte, ob mit Französisch oder Englisch zu beginnen sei, welches Verhältnis diese beiden auf den höheren Stufen zueinander haben sollen, ob es möglich sei, die von ihm hochgesteckten Ziele der humanistischen

Bildung noch zu erreichen, wenn man Griechisch und Lateinisch so spät einsetzt, wie er es tut, sind bisher ungelöst und bedürfen erst noch einer langen Erprobung, ehe daraus allgemeine Schlußfolgerungen für unser gesamtes Schulwesen gezogen werden können.

Wichtiger als die Änderung des Lehrplans war für Lietz die Wiedergeburt des Geistes, in dem er ausgeführt wurde. Richtunggebend sollte die Psychologie des jugendlichen Menschen sein. Da dieser in erster Linie ein wollendes und handelndes Wesen ist, so war damit auch Weg und Ziel des erziehenden Unterrichts gegeben: durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit zu führen. Von dieser Grundlage aus wurde zunächst allem toten Wissen der Krieg erklärt und das Gedächtnis bewußt in den Hintergrund gedrängt. Als Symbol dieses Kampfes galt die Verbannung des Leitfadens, der in der „Lernschule" eine fast unbeschränkte Herrschaft geführt hatte. Die erste Folge dieser Einstellung war eine gewaltige Verkürzung des Stoffes. Da das mechanische Auswendiglernen auf das unumgänglich Notwendige beschränkt wurde, verschwanden Massen von Zahlen, Wörtern, Lehrsätzen, und was davon blieb, mußte in ganz anderer Weise verarbeitet und angeeignet werden. Während sonst in der Klasse im wesentlichen das Verhältnis von Geben und Aufnehmen herrschte, wurde jetzt eine Arbeitsgemeinschaft hergestellt, in welcher der Lehrer sich nach Möglichkeit zurückhielt und dafür den Schüler zum Mitschaffen anregte oder, wo es anging, ihm auch die schöpferische Initiative überließ. An die Stelle des unfruchtbaren Frage- und Antwortspiels und des einseitigen Vortrags des Lehrenden traten eigene Beobachtung, Nachdenken, selbständige Versuche des Lernenden. Dieser mußte helfen, den Stoff herbeizubringen und vorzubereiten, so besonders auf allen geschichtlichen Gebieten, wo Quellenschriften zur Verfügung standen, und in den sprachlichen Fächern, in denen es sich darum handelte, Texte zu deuten und in sich aufzunehmen. Das gewöhnliche Bild einer Lehrstunde war das eines Lehrgesprächs auf Grund der Vorbereitung beider Teile, wobei nur die Leitung in der Hand des an Erfahrung und Können überlegenen Lehrers blieb, während jeder Schüler reiche Gelegenheit erhielt, im Wettbewerb mit ihm und seinen Kameraden sein inneres Leben auszudrücken, sei es durch kurze Erwiderungen oder zusammenhängenden Vortrag. Besondre Formen nahm der Arbeitsunterricht an in den mehr auf sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung beruhenden erd- und naturkundlichen Fächern. Hier wurde die unmittelbare Anschauung begünstigt, und zwar nicht im Sinne der passiven Aufnahme, sondern in möglichster Verknüpfung mit dem selbständigen Handeln der Zöglinge. Daher gestand man dem Schülerexperiment einen breiten Raum zu, wobei der Hauptnachdruck auf das Beschreiten eigener Wege und das selbständige Finden von Problemen gelegt wurde. Außerdem unterstützte die Tätigkeit in der Werkstätte, die Beschäftigung in Feld und Garten, die Pflege der Tiere den wissenschaftlichen Klassenunterricht. Wo es anging, wurden die Lehrstunden selbst ins Freie verlegt und damit eine unmittelbare Berührung mit dem zu behandelnden Gegenstand hergestellt. War die nächste Umgebung

den Heimschülern vertraut geworden, dann ging es zu Fuß oder mit dem Rade hinaus in das deutsche Land, und wenige Jahre verstrichen, in denen nicht einer größeren Schar Gelegenheit geboten wurde, auf weiten, an Strapazen und Entbehrungen reichen Reisen, die auch tief in fremde Länder und Erdteile hineinführten, die jugendlichen Kräfte zu rühren. Noch heute legen Berichte, die von den Schülern selbst in den von den Heimen für Eltern und Freunde herausgegebenen Schriften veröffentlicht wurden, Zeugnis ab von solchen kühnen Unternehmungen.

Wir können die allmähliche Entwicklung dieses Lehrverfahrens und seine Anwendung auf die verschiedenen Fächer an der Hand der Jahrbücher der L. E. H. verfolgen, die eben darum eine so wertvolle Quelle für alle Fachgenossen sind, denen die innere Reform unserer Jugendbildung am Herzen liegt. Lietz und seine Mitarbeiter waren sich dabei des Zusammenhangs mit ihren Vorgängern, in erster Linie den Vertretern der Herbart-Ziller-Stoyschen Pädagogik, wohl bewußt. Auch wurden neuere Strömungen im öffentlichen Schulwesen mit Eifer verfolgt und benutzt, so die in den 80er Jahren beginnende Reformbewegung auf dem Gebiete der modernen Sprachen, die Wandlungen in der Methodik in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, im Zeichenunterricht, die Berliner Schulkonferenzen, der Reinhardtsche Kampf gegen den Mißbrauch des Extemporales. Die Urteile solcher, den Heimen ferner stehenden Männer und Frauen, die Gelegenheit fanden, die Wirkungen und Ergebnisse des neuen Lehrverfahrens an Ort und Stelle zu beobachten, stimmen begreiflicherweise nicht immer überein Das liegt manchmal schon an dem eignen Standpunkt der Besucher Ferner dürfen wir nicht vergessen, daß es für die L. E. H. noch schwieriger war als für andere Privatschulen, die geeigneten Lehrkräfte zu gewinnen und zu fesseln, um so mehr als die geniale Persönlichkeit ihres Leiters wohl darauf eingestellt war, den werdenden Menschen alles zu sein, reife Naturen aber, die selbst eigenes zu geben hatten und sich seinen hohen Anforderungen nicht leicht fügten, vielfach von sich abstieß. Endlich liegen ja in dem Verfahren selber zweifellos gewisse Gefahren und Schwächen, die auch zur Vorsicht bei seiner Übertragung auf andere Schulen mahnen. Weder werden die meisten Lehrer geneigt sein, auf die Hilfe des in der Jugend besonders starken Gedächtnisses und die Erwerbung positiver Kenntnisse in dem Maße zu verzichten, wie Lietz es in menschlich verständlicher Abkehr von seiner eignen Schulerfahrung tat, noch auch den gedruckten Lehrbüchern einen so bescheidenen, und den schriftlichen Ausarbeitungen der Schüler einen so breiten Raum anzuweisen, wie es in den L. E. H. üblich ist. Ferner erfordert die Durchführung des Gedankens der Arbeitsgemeinschaft in und mit der Klasse einen solchen Grad der Stoffbeherrschung und geistigen Beweglichkeit, daß nicht jeder Lehrer diese Methode wie ein Rezept anwenden kann. Auch in den Heimen selbst hat mancher versagt und wird künftighin versagen. Trotzdem aber bleibt es dabei, daß Lietz selbst und viele seiner Mitarbeiter und Nachfolger in den L. E. H. als Lehrer ausgezeichnete Erfolge erzielt haben, die zur Nacheiferung anreizen. Es ist eine Freude, festzustellen, sei es nun

in der Klasse oder bei Prüfungen oder auch im allgemein menschlichen Verkehr, mit welcher Frische und Unmittelbarkeit ihre Schüler die Gegenstände erfassen, wie treffsicher sie urteilen, und mit welcher Gewandtheit und Unbefangenheit sie in zusammenhängender Rede Rechenschaft ablegen über das, was sie geistig durchdrungen haben.

Der wissenschaftliche Unterricht umfaßt in den L. E. H. im allgemeinen nur den Vormittag, während der Nachmittag außer der Erholung der künstlerischen, körperlichen und praktischen Ausbildung gewidmet ist. Obwohl Lietz nach Herkunft, Veranlagung und Erziehung weder zur Musik, noch zu den darstellenden Künsten ein tieferes Verhältnis hatte, verkannte er doch nicht den Wert des Ästhetischen für die Gesamtentwicklung des Menschen und hat daher dies Gebiet in seinen Anstalten mit Liebe und Sorgfalt ausgebaut. Vorbildliches ist auch hierin geleistet worden, so oft es ihm gelang, die geeignete Persönlichkeit als Lehrer zu gewinnen. Künstlerisch und pädagogisch veranlagte Fachmänner fanden im Zeichnen sowohl wie in der Musik ein dankbares Wirkungsfeld unter den durch den Gesamtgeist der Heime für alles Edle und Schöne begeisterten Schülern. Im engen Zusammenhang mit den Leistungen bei musikalischen Feiern stehen die theatralischen Aufführungen, die es bei der Gewöhnung der Zöglinge an Selbsttätigkeit und freies Heraustreten nicht selten zu hoher Vollendung bringen. Zur Domäne der ästhetischen Bildung, in enger Verflechtung mit dem Sittlichen, müssen wir endlich auch die Weihestunden rechnen, die von dem englischen Vorbild ihren Namen (Kapellen) und einen Teil ihres Wesens entnommen, im Laufe der Zeit aber eine immer reichere und tiefere Ausgestaltung erfahren haben. Es sind abendliche und sonntägliche Feiern, in einem stimmungsvollen Raume oder draußen in der freien Natur abgehalten, bei denen die Seele Schwingen empfängt durch die Musik und mit heiligem Inhalt erfüllt wird durch das Wort der Großen aus dem Reiche des Geistes. Ihr Ursprung liegt in den Andachten, durch welche das Gemeinschaftsgefühl frommer Familien von jeher sich ausgedrückt hat. Und wenn heute so viele öffentliche Schulen unter dem Druck der durch die Revolution geschaffenen Verhältnisse schwankend geworden sind, ob sie diese einst vom Hause übernommene christliche Sitte noch beibehalten sollen, so mögen sie einmal versuchen, alles Konfessionelle und Dogmatische beiseite zu schieben, die Erhebung der Herzen zu Gott etwa im Schleiermacherschen Sinne aufzufassen und, wie in den L. E. H., den religiösen auch andere, im weitesten Sinne erbauliche Stoffe hinzuzufügen, dem Worte die Töne beizugeben und die ganze Feier so zu gestalten, daß keine junge Seele unberührt bleibt. Wenn dann vielleicht nicht eine so tiefgehende Wirkung erreicht wird, wie einst bei Lietz und heute noch in glücklichen Stunden bei manchem seiner Nachfolger, so dürfen wir doch gewiß sein, daß unsere deutsche Jugend, die in der Nachkriegszeit nach religiöser Erhebung hungert, durch solche Schulfeiern eine edle Bereicherung erfahren wird.

Wie die künstlerischen, so wurden auch die körperlichen Übungen, die in den Anstalten von Lietz einen so breiten Raum einnehmen, als ein wesent-

liches Mittel zur Erziehung der sittlichen Persönlichkeit angesehen. Ihm schwebte wohl als dem früheren Theologen das Wort des Apostels vom Leibe als dem Tempel Gottes vor. Daher die einfache, gesunde Kost, die Körperpflege, die naturgemäße Kleidung, die strenge Enthaltung von Alkohol und Nikotin, Spiel und Sport aller Art und endlich als letztes, aber nicht einziges oder nur wichtigstes Mittel der körperlichen Erziehung, das Schulturnen. In all diesen Dingen war Lietz selbst, der einen von Jugend an durch gesunde Lebensweise und Übung abgehärteten und gestählten Körper besaß, seinen Schülern ein unübertreffliches Vorbild. Auch von seinen Lehrern verlangte er, daß sie wenigstens den ernsten Willen zeigten, der Jugend durch ihr eignes Verhalten ein gutes Beispiel zu geben. Die Auflösung des Heeres und die Pflicht, den Nachwuchs trotzdem wehrhaft zu erhalten, rückt dies in den L. E. H. nun schon länger als 20 Jahre erprobte System der Körperkultur in eine ganz besondere Beleuchtung und stellt seinen Schöpfer als Erzieher des deutschen Volkes zur Mannhaftigkeit unmittelbar neben seinen großen Landsmann E. M. Arndt.

Die Herkunft von Lietz aus einfachen bäuerlichen Kreisen war auch bestimmend für die neben dem Unterricht herrschende praktische Betätigung seiner Zöglinge im landwirtschaftlichen Betrieb und Handwerk. Gedanken, die wir bei Rousseau, den Philanthropen, Pestalozzi, Fröbel, Fichte finden: von der Rückkehr zur Natur, von der Notwendigkeit, schon die Kinder zur Erzeugung materieller Güter anzuleiten, vom Wert der Handarbeit, steckten ihm von Geburt an im Blut, wuchsen mit dem in ihm als unwiderstehlicher Drang lebenden Bedürfnis, Abwechslung und Erholung von geistiger Anstrengung in der Beschäftigung in Feld und Garten, in Wirtschaft und Werkstätte zu suchen, und nahmen immer festere Gestalt an, je mehr ihn die Arbeitsgemeinschaft mit seinen Schülern und Lehrern vor neue Aufgaben stellte. Dies dürfen wir nicht aus den Augen lassen, wenn wir die praktischen Arbeiten der Zöglinge der L. E. H. in ihrer Eigenart und ihrer Bedeutung für unsere öffentlichen Schulen richtig beurteilen wollen. Sie sind nicht vom Verstande ausgeklügelt und den übrigen Bildungsmitteln mechanisch hinzugefügt worden, sondern von Anbeginn an mit diesen organisch verbunden gewesen, einem in der Sache liegenden Bedürfnis entsprossen und haben auch einen äußeren Nutzen gehabt, ohne den die Heime mit all dem, was zu ihnen gehört, nicht zu der heutigen Blüte hätten gelangen können. Dieser sichtbare Ertrag für das Ganze, der dem entspricht, was wir gegenwärtig wohl als Produktionsschule bezeichnen, ist freilich, wenn wir ihn auch, besonders als Mittel zur Erzeugung sozialer Gesinnung, nicht gering veranschlagen wollen, nicht der wichtigste Gesichtspunkt unter dem wir die Feld-, Garten- und Werkstättenarbeit in den L. E. H. betrachten dürfen. Er ist auch bei Lietz ganz von selbst allmählich zurückgetreten, als die Heime ihrer äußeren Vollendung entgegengingen, und wird noch mehr im Hintergrund gehalten werden müssen bei den zu erwartenden Versuchen, die von ihm gegebenen Anregungen auf Staatsschulen, namentlich Internate, zu übertragen. Unter dem Sammelnamen „Werkunterricht“

sind ja diese mannigfaltigen praktischen Schülerarbeiten neuerdings in der pädagogischen Theorie zu hohem Ansehen gelangt; ihre allgemeine Einführung wird zurzeit schon durch die wirtschaftliche Notlage verhindert; aber selbst wenn diese bald behoben werden sollte, wird sich doch zeigen, daß sie auf die Dauer nur dann fruchtbar gestaltet werden können, wenn sie fest verankert werden in dem allgemeinen Erziehungsziel und dementsprechend enge Verbindungen eingehen mit den übrigen Lehrgegenständen, und wenn sie andererseits doch wieder mit fachmännischer Gründlichkeit betrieben werden und ihre Eigengesetzlichkeit nicht aufgeben. Nur dann werden sie auch dazu beitragen, eine Versöhnung zwischen Hand- und Kopfarbeit anzubahnen.

Die Entfernung vom Weltgetriebe, in der das Leben der L. E. H. sich abspielt, hat bei Außenstehenden unter den mancherlei Vorurteilen auch das hervorgerufen, es herrsche dort eine nicht selten zur Zügellosigkeit ausartende Ungebundenheit. Der Überblick über ihren äußern und innern Betrieb, den wir im Vorstehenden entworfen haben, wird jeden unbefangen Urteilenden davon überzeugt haben, daß der Tageslauf eines Heimschülers ein weit größeres Maß von Pflichten aufweist, als der ihrer Kameraden an den öffentlichen Schulen. Lietz hat den Weg eingeschlagen, den vor ihm so viele sittliche Reformatoren gegangen sind, er setzte im Sinne des Christentums an die Stelle des Gesetzes die innere Freiheit, die sich selbst Normen schafft, im Sinne Goethes in der Pädagogischen Provinz an die Stelle der Furcht die Ehrfurcht. Von diesem Geiste ist alle Arbeit in den Heimen getragen, er durchdringt auch das Gemeinschaftsleben, das Zöglinge und Erzieher außerhalb der Lehrstunden führen. Lietz und seine Helfer fassen die Beziehungen, die sie mit ihren jüngeren Weggenossen vereinigen, am liebsten zusammen unter dem Bilde der Familie, deren sichtbare Form auch in Ilsenburg noch obwaltet, während später, besonders in Bieberstein, die äußeren Bande gelockert sind. Ihren ursprünglichsten Ausdruck findet die Zusammengehörigkeit in den gemeinsamen Mahlzeiten, die alle Heimbewohner, mit Einschluß der Frauen und Kinder der Lehrer, der Hausangestellten und Gäste vereinen; wie denn auch jedem der Zutritt offen steht zu den zahlreichen Feiern ernster und fröhlicher Art. Daneben aber wird dem einzelnen Zögling die seinem Lebensalter entsprechende Bewegungsfreiheit gelassen. Herzlichkeit und Freimut gepaart herrschen im kameradschaftlichen Verkehr der Knaben, Jünglinge und Mädchen untereinander, sie kennzeichnen aber ebenso ihre Stellung zu dem selbstgewählten Familienhaupte, dem sie durch das trauliche gegenseitige Du besonders nahetreten, und zu den übrigen Erwachsenen. Aus dieser Gesinnung heraus ist im Laufe der Jahre die neue, auf Selbstregierung und freiwilliger Unterordnung unter das Ganze beruhende Lebensform erwachsen, die wir mir dem Namen der Schulgemeinde bezeichnen. In unser aller Erinnerung lebt der ihrem innersten Wesen als eines organischen Gebildes widersprechende überstürzte Versuch, sie mechanisch auf die übrigen Schulen zu übertragen. Dies Beginnen mußte scheitern. Fruchtbarer wird es sein, die ihr zugrunde liegenden Gedanken allmählich in unser öffentliches Bildungswesen einzuführen. Den

Weg dazu hat der jetzige Oberleiter der L. E. H. Dr. Andreesen gezeigt in seinem glücklichen und erfolgreichen Auftreten bei der Reichsschulkonferenz und neuerdings wieder in seinen besonnenen und überzeugenden Ausführungen über Selbstverwaltung der Schüler in dem bei Teubner erschienenen Sammelwerk von Neuendorff „Die Schulgemeinde".

Das letzte Ziel der Erziehung, wie Lietz sie auffaßte, ist aber doch nicht das Gemeinschaftsleben als solches, sondern der in sich ruhende sittlich-religiöse Einzelmensch in seiner Eigenart und seinen mannigfachen Beziehungen zur Umwelt. Daher gab er sein Bestes in den persönlichen Berührungen mit jedem seiner Zöglinge, vor allem denen, die seinem Herzen nahe standen. „Der echte Führer der Jugend ist zugleich ihr Freund", sagt er einmal in seinen Lebenserinnerungen; dies meinte er aber in einem ganz feinen und besonderen Sinne. Alles Eigensüchtige und Triebhafte muß von dieser auf Wahlverwandtschaft beruhenden Freundschaft fern bleiben. Ihren festesten Grund findet sie in der gemeinsamen Begeisterung für ver ehrte Helden, Werke, Ideale. Sie ist ein seelisches Erlebnis, in dem sich der platonische Eros mit der christlichen Liebe vermählt. Wenn heute so viele einstige Bürger der L. E. H. in wehmütiger Erinnerung an vergangenes Glück das Bild ihres Führers betrachten, oder wenn das Bedürfnis, ihre tiefe Dankbarkeit für alles von ihm Empfangene auszudrücken, sie an sein stilles Grab am Waldesrande in Haubinda führt, dann tragen sie in sich lebendig das Gefühl einer innern persönlichen Gemeinschaft, die Trennung und Tod überdauert und unzerstörbar ist. In dieser höchsten und tiefsten Beziehung von Menschen untereinander ist Hermann Lietz seinen Mitarbeitern Muster und Wegweiser gewesen; ob auch wir anderen Lehrer und Erzieher seinem Beispiel folgen und für die zu allen Opfern bereite Hingabe an die Jugend den gleichen Lohn davontragen werden, liegt an uns.

Cassel. Hans Borbein.

Emil Ludwigs Goethe[1]).

Unter den bedeutenden Goethe-Darstellungen des letzten Jahrzehnts haben uns die Bücher von Chamberlain und Simmel das gegeben, was man die „Idee Goethe" nennen kann, hat das Buch von Gundolf uns in Goethe den „gestalterischen Deutschen schlechthin" gezeichnet, damit wir erführen, nicht was er litt und tat, sondern was er war und schuf kraft seiner angeborenen „Entelechie". Nun führt uns ein namhafter, psychologischer Schriftsteller und Dichter, Emil Ludwig, die Geschichte von Goethes Seele vor „im Sinne Plutarchs, doch mit den Mitteln der modernen Psychologie für die Nerven unseres Jahrhunderts". Das war, wie bei allen solchen geschichtlichen Darstellungen, nur möglich auf Grund der Vision der gesamten Gestalt Goethes, aber dieses Vorgefühl ist durch das Studium der Akten, hier also der Briefe, Gespräche, Tagebücher, namentlich auch der Bildnisse aufs gründlichste nachgeprüft — die Mitarbeit eines besonders verdienst-

[1]) Goethe, Geschichte eines Menschen von Emil Ludwig. 3 Bde. J. G. Cotta. Stuttgart-Berlin 1920. Geb. 75 M.

vollen Goethe-Philologen, Ed. von der Hellen, ist dem Verfasser hier in dankenswerter Weise zustatten gekommen. Im Buch selbst konnten daher Zahlen und Daten aller Art fortfallen, sie wurden durch knappe Zeittafeln am Schluß jedes Bandes aufs beste ersetzt und hätten die Darstellung, die nicht selten von hohem künstlerischen Reiz ist, nur gestört. Die Geschichte Goethes als die Seelengeschichte eines Menschen stellt uns Ludwig dar und räumt dadurch endgültig, sollte man meinen, mit Goethe als dem jungen Apoll und dann wieder als dem alten Olympier, mit dem „glücklichen" wie mit mit dem „harmonischen" Goethe auf, um uns dafür „die größte Gestalt der neuen Geschichte, den Mann zu zeichnen, der von sich sagen konnte, er habe sichs sauer werden lassen." Auf Kampf war Goethes Leben gestellt, auf den unablässigen Kampf zwischen seinem Genius und seinem Dämon. Das ist zwar nicht die leitende Idee, aber der unzweifelhafte, eigentliche Sinn von Goethes 83jährigem Lebenslauf, das gibt die unvergleichliche Einheitlichkeit und Gesetzmäßigkeit seines Lebens ab: die Höherentwicklung vermittels dieses Kampfes, das die „Urpolarität", die in Goethe — hierin ein selten typischer Mensch — besonders stark ausgeprägt war. „Dämon, vom Genius überwunden, das Dasein im Kampf mit sich selber, kunstvolle Konstruktion von Wällen gegen die Welt, Ergreifung jeder Tätigkeit, um sich vor sich zu retten, bewußte Zusammenfassung im engen Raum, alles nach innen wendend — und so im 80jährigen Kurvenfluge mit höchster Geduld langsam um eines Berges Höhe den Sternen angenähert," so faßt Ludwig selbst im dritten Bande Goethes Lebens-Sinn völlig zutreffend gegenüber dem Lord Byrons zusammen, dessen Genius von seinem Dämon zerstört wurde. Und je zuweilen weist er immer wieder auf jenes Ringen hin und durchleuchtet dadurch in oft noch kaum bemerkter Art, da er auch scheinbar unbedeutende Äußerungen feinsinnig zu deuten und namentlich auch in den Gesichtszügen gleichzeitiger Bildnisse trefflich zu lesen versteht, alle Hauptstufen in dem Entwicklungsgange Goethes. In der einen Gestalt des „Prometheus" schlugen, wie sonst nie so vollkommen, die beiden streitenden Gewalten, Genius und Dämon, zusammen: Selbstbewußtsein, vom Glauben an ein Schicksal männlich gebunden. Deutlich wird, wie in Weimar Frau von Stein für Jahre hindurch „die ganz un-Goethische christliche Trennung von Tier und Gott erzwang" und wie die unter diesem Einfluß erzielte Harmonie nur eine künstliche sein konnte. Das Erlebnis der Antike in Italien, von wo er nicht neu geformt, nur mit neu formenden Idealen heimkehrt, wirkt so, als nähme der Genius einen stilistischen Umweg, um sich aufs neue über den Dämon zu stürzen. Und die gar stille und einfache Welt, die Goethe zuerst als Gatte und Vater bewohnt, sie ist die Form, in der sich der dämonische Mensch zu beruhigen trachtet, um dem Genius Freiheit zu schaffen. Voll überzeugend ist die Einheitlichkeit des „mystischen Kreises" gekennzeichnet, die Goethes Forschung ebenso beschreibt wie sein Dichten, wie sein Handeln: „Das Auge sieht Gelegenheit, der Genius schaut Allgemeines, das Individuum faßt zusammen. Dieser Weg von der Beobachtung über die Vision zum Gesetz ist es, den der Lyriker, der Minister, der Forscher immer

wieder zurücklegt, und nur von Umfang und Schwierigkeit der Materie hängt es ab, ob dieser Weg Minuten oder Jahre währt." In der Naturforschung aber gerade zeigt sich auch, im Kampf gegen Newtons Farbenlehre, seine dämonische Natur ganz besonders stark. In den Freundschaften — mit Herder besonders und mit Schiller, in dem Goethe den idealen Zuhörer gewann, der aber selbst Goethes Charakter völlig verkannte, da ihm sein lebenslänglicher Kampf unsichtbar blieb, immer nimmt das Ringen zwischen Genius und Dämon neue Gestalten an. In den 50er Jahren seines Lebens steht es so, daß man den Eindruck gewinnt, der dämonische Teil seines Wesens habe sich eingeschleiert. In der „Pandora" schließt sich zum ersten Male Goethes Doppelwesen mit gefaßter Leidenschaft, aber bald hat er einsehen müssen, daß ihm die harmonische Führung der Kunst für die Dauer von seinem Dämon verboten oder doch verschlossen bleibt. Die 60er Jahre seines Lebens verlaufen vom Dämon ungestörter denn je — aber auch hier wieder ein neidvoller Rückblick auf die dämonische Jugend — es ist die Zeit der Wendung seiner Dichtung nach dem Osten, und in dem Erlebnis und der Dichtung mit Marianne von Willemer scheint der archimedische Punkt endlich gefunden, die Systematik seiner Seele sichergestellt zu sein. Die 70er Jahre bringen dann die letzte Metamorphose Goethes: die Auflösung der Persönlichkeit in das Allgemeine. Aber wenn auch der Dämon im 74jährigen in seiner psychischen Substanz sich von dem des Jünglings nicht zu unterscheiden scheint, bei der Werbung um Ulrike v. Levetzow ist doch eben nicht die Person, sind vielmehr die Frauen überhaupt, die Jugend, das Leben gemeint. Und die letzte Stufe: Lebendigste Erscheinung von Ironie und Skepsis, Selbstbewußtsein und Verehrung wie nur je im Jüngling, aber der Dämon, gegen den nicht nur der Genius als Retter dasteht, sondern auch die acht Jahrzehnte hindurch als das andere Korrektiv geübte gigantische Willenskraft, zerstört nicht mehr, wenn auch hinter dem Alters-Stil, im Leben wie im Dichten — in Wahrheit eben der entschiedene Wille des innerst aufgeregten, vom Genius bedrängten Meisters steckt, der mit den Mächten dieser Welt lieber nur noch auf eine kalte Art sich verständigen als auf eine heiße streiten will.

Mit andauernder Spannung liest sich diese „Geschichte eines Menschen", Goethes, die doch im Grunde die Geschichte des Menschen ist, von Goethe eben typischer als von einem andern erlebt und erlitten, weil der große Rhythmus von Freiheit und Gebundenheit, der das gesamte Dasein bewegt, in seinem Leben besonders scharf und deutlich zum Ausdruck kommt, mit Goethes eignen Worten: „Die Vernunft in uns wäre eine große Macht, wenn sie auch wüßte, wen sie zu bekämpfen hätte. Die Natur in uns nimmt immerfort eine neue Gestalt ein, und jede neue Gestalt wird ein unerwarteter Feind für die gute, sich immer gleiche Vernunft." Das Verfahren des Verfassers, diesen Kampf zur Anschauung zu bringen, wirft auf sehr vieles in Goethes Leben ein neues Licht, läßt vieles, mit dem man längst fertig zu sein glaubte, wieder als Problem erscheinen. Von überaus fesselndem Reiz sind die an wichtigen Wendepunkten in Goethes Entwicklung gezeichneten Augenblicksbilder,

die mit Farben und Formen von größter Treffsicherheit unvergeßliche Eindrücke prägen, so gleich zu Beginn der 16jährige Student in einem Leipziger Galanterieladen, dann wieder der Goethe in Italien in der Fensternische eines kühlen Saales auf die Straßen Roms schauend, oder nach der Rückkehr Goethe bei dem Nachmittagstee auf Schloß Belvedere oder der Arbeitstag des 80-jährigen im Weimarer Goethehause.

Kein Lehrer des Deutschen auf der obersten Stufe wird Ludwigs Goethebuch übersehen dürfen: als einen Prüfstein seiner bisherigen Verlebendigung Goethes vor aufnahmefähigen jungen Seelen wird er es werten müssen, als einen Ansporn zu vertiefterer Erlebnisfähigkeit für künftig. Daß er dabei selbst den größten Gewinn haben wird, unterliegt gar keinem Zweifel; denn welcher rechte Lehrer treibt wohl nur Dinge, die er unmittelbar im Unterricht verwenden kann? wen triebe es nicht, auch im siebenten Jahrzehnt noch seine Gesamtpersönlichkeit zu steigern? Und dazu wird ihm das Nacherleben der in Goethe so ungewöhnlich wirksamen „Urpolarität aller Wesen" besonders förderlich sein.

Spandau. Paul Lorentz.

Zum systematischen Aufbau des neusprachlichen Unterrichts der Oberstufe.

Auf der Oberrealschulbesprechung am 5. Februar dieses Jahres in Hannover lautete die erste Frage, ob der naturwissenschaftliche Unterricht auf Kosten des neusprachlichen verstärkt werden solle. Ein Nichtfachmann, dem ich davon sprach, antwortete unbedenklich mit „ja". Wenn er an seine Schulzeit zurückdenkt, hat er bei allen Fächern, außer den neusprachlichen, Erinnerungsbilder, die von Massen wertvollen Stoffes reden, denen durch den Lehrplan schon Abrundung und Einteilung gegeben ist; das Gelernte lebt in seiner Erinnerung als ein systematisch aufgebautes Ganzes, dessen einzelne Teile bei allem Eigenwert als unentbehrliche Glieder eines Ganzen erscheinen. All diese Eigenschaften vermißt er beim Sprachunterricht; in Oberprima war z. B. nie mehr von dem in Obersekunda Gelesenen die Rede. Dieses Urteil erinnerte den Verfasser an seine eigenen Ausführungen im 21. Bande der Neueren Sprachen, daß „der Unterricht in den neueren Sprachen der unbedingt nötigen Systematisierung ermangelt, zu der kaum die Anfänge vorhanden sind. Man braucht nicht zu zweifeln, daß dem neusprachlichen Unterricht etwas von der Geschlossenheit des mathematischen oder geschichtlichen Unterrichts gegeben werden könnte".

Die Lehrpläne weisen an einigen Stellen auf solche Systematisierung hin; für die Grammatik scheint sie selbstverständlich und liegt im Lehrbuch, allerdings nur bis U II, vor. So kann man denn einen vor der O II neu eintretenden Schüler genau nach der gewünschten Klassenstufe prüfen. Aber wie ist es mit den übrigen Dingen? Im Wortschatz ist die Systematisierung in den Lehrplänen angedeutet, wenn ein Schatz fester Phrasen verlangt wird. Ist er überall vorhanden? Wird er von allen Lehrern, auch bei Lehrerwechsel, ständig wiederholt? Wie ist er zustande gekommen? Wenn

Systematisierung sein soll, muß sie aber wohl vor allem in dem zu finden sein, was im Mittelpunkt des Unterrichts der Oberstufe stehen soll, in der Lektüre. Das Bedürfnis danach ist sicher vielfach rege und geht aus den Aufsätzen von Ludwig, Dietz, Molsen, Oeckel hervor. Gegenüber den dort gegebenen Anregungen sei es gestattet, mal das erste Drittel eines Gesamtplanes zu skizzieren, der in allen seinen Teilen erprobt wurde, wenngleich es wegen des Krieges nicht möglich war, ihn von ein und derselben Klasse durchlaufen zu lassen. Es ist eine Art Maximalplan, den man nach Anstaltsart und Umständen, z. B. bei dem heutigen Tiefstande des Schülerkönnens, zusammenstreichen, vielleicht schon in U II beginnen kann. Zugrunde liegt der Gedanke, daß in der betreffenden neueren Sprache von dieser aus die Entwicklung der Kultur zu durchwandern sei. Als Beispiel ist wegen seiner besonderen Eignung das Französische gewählt. Es wird zur Herausschälung von Grundsätzen genügen — Raummangel zwingt dazu — die Zeit bis zum 24. Oktober 1658 zu behandeln, also etwa den Stoff für O II und die ersten Monate der U I; Fortsetzung bis zur Jetztzeit wird seinerzeit folgen.

Man beginnt etwa mit der Frage: Wo ist uns in der Religionsstunde mal der Name Gallier vorgekommen? Einer oder der andere erinnert dann an den Brief des Apostels an die Galater und es entsteht die Frage, wie die Gallier eigentlich nach Kleinasien geraten. Man kann auch von der Statue des sterbenden Galliers ausgehen. So erzählt man denn oder liest an der Hand Guizots: Récits historiques von den großen Wanderungen des 6. Jahrhunderts, begleitet den östlich flutenden Strom zu Alexander, nach Delphi (wobei man den Apoll von Belvedere zeigt und die hübsche, leider nicht mehr haltbare Hypothese über seine Beziehung zum Sturm auf Delphi erwähnt), nach Kleinasien, wo dann die pergamenischen Kunstwerke gezeigt und, wenn möglich, das Pergamenmuseum am Wandertage besucht wird.

In der nächsten oder zweitnächsten Stunde folgt man dem südlich wandernden Zuge. Nun erzählen die Schüler selbst, was sie eben in der Geschichtsstunde wiederum gelernt haben, von der Schlacht an der Allia, der Belagerung des Capitols und den anschließenden Begebenheiten und Legenden mit dem uns so verständlich gewordenen Vae victis! Eine weitere Stunde sieht die Gallier als Bundesgenossen Hannibals, ein Freiheitskampf, der zu dem größeren zu Cäsars Zeit hinleitet. Diesen wird keine Schülergeneration von heute ohne Ergriffenheit, ohne erschütternde Vergleiche betrachten. Der Realgymnasiast wird hier auf französisch in großen Zügen erzählen, was er jahrelang im Lateinischen gelesen hat, aber diesmal vom Standpunkt des um seine Freiheit ringenden Volkes aus. Der Oberrealschüler wird etwa das 7. Buch in Übersetzung oder wieder Guizots schwungvolle Darstellung, die allerdings der Ergänzung bedarf, lesen oder wird alles aus dem Munde des Lehrers hören, dem er, sofern sein Gemüt richtig vorbereitet ist, atemlos lauscht, wenn er Cäsars schwierige Lage und geniale Lösung, noch mehr, wenn er Vercingetorix' tragisches Ringen gegen innere und äußere Widerstände schildert.

Dann wird man sich, etwa im Anschluß an Bourgeois: L'Art et les Artistes français (Weidm.), mit dem römischen Gallien beschäftigen. Auch hier geht man von bekannten Kunstwerken (Porta nigra, Pont du Gard, Maison carrée) aus.

Das 5. Thema wäre die Frankenzeit. Die Schüler erzählen von dem Einfall der Franken, dem der Lehrer vielleicht eine Schilderung der Zeit nach Chlodwig, besonders Fredegondes und Brunhildes, anschließt, um dann zu der Art Renaissance unter Karl dem Großen überzugehen. Hier kann man die Aachener Kathedrale zeigen und Rethels Kaisersaalbilder beschreiben lassen. Hier empfiehlt sich auch eine Betrachtung der Entstehung des Kirchengesanges. Es gibt viele Abiturienten, die nicht ahnen, daß Takt, Mehrstimmigkeit usw. Errungenschaften langer Entwicklung sind.

Es folgt nun die Übergangszeit von Karl dem Großen bis zum romanischen Zeitalter. Dahin gehören zwei wichtige Themen: Die Entwicklung der französischen Sprache nach der der Nation und die Basilika. Das erste Thema kann man gut nach Fuchs behandeln. Man wird dabei ruhig einige Zeit verweilen dürfen, da diese verfolgbare Entwicklung einer Sprache aus einer anderen an sich fesselnd und bildend und aufschlußreich für die Muttersprache ist. — Die Basilika geht von einem Bilde, etwa dem der Sacrower Kirche, aus und zieht zur Erleichterung des Sprachlichen einige Seiten aus Bourgeois heran. Diesen Abschnitt möge eins der Epen aus Gauthiers Epopées beschließen; dann läßt man das Rolandlied nach dem deutschen Lesebuch erzählen als Übergang zum romanischen Zeitalter.

Dieses möge man mit einer lebendigen Schilderung der Furcht vor dem Jahre 1000 kennzeichnen. Die Schüler erkennen da leicht, wie sich die ihnen aus der Geschichte vertrauten Züge, Klosterleben, erste Phase des Rittertums, Kreuzzüge, Gottesfriede ergeben. Dann folgen die die romanische Kirche behandelnden Seiten bei Bourgeois.

Für das gothische Zeitalter geht man von der gothischen Kirche aus, etwa der Sainte Chapelle, wobei Louis IX. erwähnt wird, bei gleichzeitiger Lektüre der Abschnitte bei Bourgeois, und knüpft an das dort zu lesende anregende Gespräch, das beide Stile vergleicht, eine Betrachtung über die grundverschiedenen Auffassungen, denen beide Stile noch heute begegnen. Von jener, die den gotischen Stil exaltiert nennt, ergibt sich ein Übergang zur Schilderung der zweiten Phase des Rittertums, deren Züge die Schüler aus einem Vergleich des Rolandliedes mit dem Nibelungenliede finden. Zur Veranschaulichung dient ferner der Inhalt eines Werkes von Chrétien oder seiner deutschen Nachahmer. Von hier kommt man leicht auf die Troubadours, wobei man die Gelegenheit benutzt, das politische Sonderleben des Südens zu zeigen. Die Schüler erzählen den Inhalt der die Zeit behandelnden Stücke des Übungsbuches, des Bertrand de Born, des Troubadours von Verdi; einige Übersetzungen und Vorführungen der Musik eines alten Liedes bilden den Abschluß. Auf Petrarca, Dante, Ariost möge hingewiesen werden.

Bei dem Vorausgehenden wird man auch schon des Aufblühens der Städte (die Kommunen unter Ludwig VI.) gedacht haben. Hierauf kommt

man nun zurück, um die Entwicklung der dramatischen Literatur zu verfolgen. Nach einer kurzen, dem Vergleich dienenden Betrachtung über die Entstehung des antiken Dramas wird man Wershofen oder Fuchs zugrunde legen, deren etwas magere Darstellung durch eigene Ausführungen mit Leben zu füllen eine schöne Aufgabe ist. Ich erzähle, wie ich in meiner Jugend mal in einer katholischen Kirche zu Ostern das Grab mit den lebensgroßen Holzfiguren der schlafenden Wächter dargestellt sah; das ist eine gute Veranschaulichung der Entwicklung. Ich erzähle dann ausführlich den (mit lateinischen Einlagen durchsetzten!) Sponsus und den Jnhalt einiger Mystères und lese dann eine Übersetzung des Adamspieles vor. Um einen Eindruck zu geben von der Moralität, eignet sich die Erzählung der Enfants de Maintenant, die Farce ist aus Pathelin genügend klar; sonst erzähle man noch die vom Waschtrog.

Der bisherige Stoff hat schon Gelegenheit geboten, die Übersicht durch einige historische Daten zu erleichtern und dem Schüler ein gewisses Skelett der französischen Geschichte zu geben (Straßburger Eide, Belagerung von Paris, Jahr 1000, Gottesfriede 1041, Eroberung Englands, 1. Kreuzzug, Ludwig VI., 3. Kreuzzug und Richard Löwenherz, Louis IX.). Man darf es wohl als ein Bedürfnis bezeichnen, daß jeder außer der deutschen Geschichte die irgendeines anderen europäischen Volkes, wenn auch nur in den einfachsten Umrissen, überblicken könne. Nach der Betrachtung der dramatischen Literatur empfiehlt sich eine rein historische, die sich wirkungsvoll Schillers Jungfrau zum Ausgangspunkt nimmt, auf die Anfänge des 100jährigen Krieges zurückblickt (Crécy, Kanonen) und dann an einigen Seiten aus Barante die historischen Tatsachen denen des Dramas gegenüberstellt. Man gedenkt dann des aus der deutschen Geschichte bekannten Kampfes Ludwigs und Karls des Kühnen und der Italienzüge Karls VIII., die so tiefen Eindruck auf seine Ritter machten und die Renaissance in Frankreich einleiteten.

Sollte nicht jeder Lehrer des Französischen fähig sein, in zusammenhängendem Vortrag eine Einleitung in diese Epoche zu geben? Die fremdsprachliche Behandlung eines in den Geschichtsstunden berührten Stoffes pflegt sprachlich besonders eindringlich zu wirken. Zur Veranschaulichung im einzelnen zeigt man Bilder alter Burgen und daneben Schlösser Franz I.; die Schüler pflegen dann gern einer Schilderung des Geistes zu lauschen, der mit diesen Behausungen seinen Einzug hält. Leonardo und Cellini in ihren Beziehungen zu Franz I. werden erwähnt und das Vorlesen einiger Abschnitte aus Goethes Übersetzung von Cellinis Lebensbeschreibung zeigt zugleich die selbstsüchtige und gewalttätige Gesinnung, die die Schattenseite jener glänzenden Epoche ist. Ausführlich muß dann das Manifest der Plejade behandelt werden, denn hier ist eine schöne Gelegenheit, das Problem der direkten Einwirkung auf Literatur und Sprache zu betrachten. Das beste ist ganze Kapitel vorzulesen.

Die Betrachtung der Zeit bis Corneille, die an Bluthochzeit, Heinrich IV., Richelieu als Stichworte anknüpft, möge Duruy 1560—1643 (Renger) zugrunde legen, freilich sehr mit Auswahl, da es Zeitvergeudung wäre, alle

sieben Religionskriege mit ihren gleichgültigen kriegerischen Wechselfällen zu verfolgen; dafür mögen eine oder zwei Stunden dem im Text genannten Machiavelli gewidmet sein; ließ sich Heinrich III. doch täglich aus ihm vorlesen, und sein Nachfolger hatte ihn bei seiner letzten Ausfahrt bei sich. Auch die Kunst, vor allem die Baukunst, die ja damals die Stätten schuf, die jahrhundertelang die Schauplätze wichtiger Ereignisse bilden sollten, muß wieder herangezogen werden. Dazu kommen allerlei kulturhistorische Einzelheiten (Oper, Ballet, Polonaise). Vor dem Kapitel über die aufbauende Herrschaft Heinrichs IV. legt man eine Besprechung des für diese Zeit so charakteristischen Montaigne ein. Hier ist mal eine schöne Gelegenheit, die Schüler einen Einblick in wissenschaftliche Arbeit tun zu lassen, indem man an dem ersten von Kuttner (Velh.) abgedruckten Essai die verschiedenen Epochen Montaignes erläutert und zeigt, wie sich die grundverschiedene Auffassung Montaignes bei Strowski und Villey aus der verschiedenen chronologischen Einreihung einiger Essais ergibt. Ferner ist Montaignes Hass gegen den Historismus gerade heute eine willkommene Gelegenheit zu lehren, das Kind nicht mit dem Bade auszuschütten.

Die literarische Entwicklung von Heinrich IV. bis Corneille läßt sich an Hand von Fuchs überblicken. Für das weitere schafft man dem Interesse erst einen Kristallisationspunkt durch Lektüre des Cid, die sich am wirkungsvollsten an eine kurze Schilderung der politischen Ereignisse des Jahres 1636 anschließt. Wer im Geiste die Feinde dicht bei der Hauptstadt und dessen Bevölkerung sich an Richelieu aufrichten sieht, wie er die aufruhrbereite Menge durchschreitet, wird die Cidbegeisterung noch besser verstehen. Dann läßt man die Besprechung des Cidstreites folgen und schließt daran die Erörterung der Einheitenfrage. Diese beginnt wohl mit einer Lektüre der Poetik des Aristoteles im Auszuge, überblickt die Geschichte der Frage bis zu Corneilles Zeit, läßt dann die Schüler selbst Vorteile und Nachteile der Einheitenregel finden, wobei modernere und moderne Beispiele herangezogen werden, und prüft dann, ob die Regeln Daseinsberechtigung haben (Stendhal!). Daran schließt sich die Aufzählung der Gründe, die zur Annahme der Regeln damals geführt haben. Als deren letzter wird der Geist des nun beginnenden klassischen Zeitalters genannt und ausführlich betrachtet. Hier ist die Gelegenheit, eine ausführliche Erläuterung des Ausdruckes „klassisch" zu geben, seine verschiedenen Bedeutungen auseinander zu entwickeln und durch Gegenüberstellung ihrer Gegensätze zu klären, wobei die Aufzählung der von Ostwald bei seiner Einteilung der Genies in Klassiker und Romantiker hervorgehobenen Züge nicht vergessen sei. Die Charakteristik des spezifisch französischen Klassizismus schließt sich an eine Betrachtung der Lehre des (Mathematikers!) Descartes an, kehrt über Poussin, Claude Lorrain zum Cid zurück und wendet das Gewonnene an. Der Bericht eines Schülers über die Sentiments der Akademie schließt dieses Kapitel.

Um zu verstehen, wie aus einem Gomes ein molièrescher Marquis wird, muß man die Frondezeit kennen, die zudem für die Psychologie von Revolutionen recht lehrreich ist. Leider ist bei keinem Verlage ein Text vorhanden.

So muß man sich mit einer hektographierten Zeittabelle und mündlicher Darstellung begnügen; ein Verweilen bei den Abenteuern und dem Wirken der Damen wie der Herzogin von Longueville und des Fräulein v. Montpensier schafft für den Frauentypus Corneilles Verständnis.

Auf dem durch diese Betrachtungen und die Duruylektüre geschaffenen Hintergrunde läßt man nun Molières Leben zunächst bis zu seiner dauernden Niederlassung in Paris erstehen. Man rekapituliert die Ereignisse, die er in seiner Jugend gesehen hat, begleitet ihn ins College, wo Terenzaufführungen stattfinden und benutzt diesen Anlaß, die Schüler mit der antiken Komödie bekanntzumachen. Der Reclamband Dreigroschentag eignet sich ausgezeichnet. Die Einleitung macht in anschaulicher Weise mit den Epochen der griechischen Komödie vertraut, was zu wertvollen Erkenntnissen über die Beziehungen zwischen Bühne und politischen Verhältnissen führt, gibt für die verschiedenen Arten der Komödie leicht behaltbare und daher leicht wiedererzählbare Beispiele und Inhaltsangaben, läßt die Schüler erkennen, wie diese Literatur immer wieder befruchtend gewirkt hat, und lädt zu fesselnden Betrachtungen darüber ein, in welcher Weise auch Genies auf der Arbeit anderer fußen.

Wir begleiten dann Molière zu Gassendi, dessen Gegensatz zu Descartes wir erläutern und zu dem von Goldbeck empfohlenen unrythmischen Philosophieren benutzen, dann zum Illustre Théâtre usw. Sein Aufenthalt in Lyon beschäftigt uns länger. Hier lernt er das italienische Theater kennen, hier ist also ein Blick über die Alpen angebracht, besonders eine Veranschaulichung der Commedia del' arte. Anschließend Médecin volant und Etourdi. Um eine Vorstellung des Etourdi zu geben, genügt es, einen halben Akt vorzulesen. Dies ist wertvoll, weil das Stück im Gegensatz zu den Précieuses mit antiken Lebensverhältnissen rechnet und so die Periode der Nachahmung von der der Originalität zu unterscheiden lehrt. Auch die szenischen Bemerkungen zur Andromède-Aufführung dieses Lyoner Aufenthaltes wird man nicht vergessen, da sie zeigen, über welche Maschinerie man damals schon verfügte, ohne daß dies die Herrschaft der Einheitenregeln erschütterte. Wir begeben uns dann zur Ständeversammlung nach Béziers, um beim Dépit amoureux Halt zu machen. Sein Gesamtinhalt kann mit einem Satz abgetan oder übergangen werden; aber die eine Horaz nachgeahmte Szene müssen wir benutzen, um den bei Boileau wiederkehrenden Dichter mit einigen Oden und Satiren (Übersetzung Bardt) kennen zu lernen. Eine oder zwei Stunden wären dafür eher zu wenig als zu viel, zumal an der Oberrealschule. — Später lernen wir Mignard in Avignon kennen, sehen Corneille in Rouen wieder und begeben uns dann zur ersten Aufführung vor dem König nach Paris.

Hier sei nun für heute Halt gemacht und die Folgezeit nur mit einigen Bemerkungen bedacht.

Es wird immer wieder darauf ankommen, Geschichte und Kunst heranzuziehen und die Züge herauszuarbeiten, die der Unterricht in den anderen Fächern braucht, ohne die Zeit zu haben, sie selbst zu entwickeln. Das gilt

vor allem von der Geschichte. Wie in dem öfter angezogenen Aufsatz sei darauf hingewiesen, daß der französische Unterricht, der Dutzende von Stunden der Revolution und der napoleonischen Zeit widmet, dem Geschichtsunterricht, der dafür nur wenige Stunden zur Verfügung hat, nicht nur das ganze Tatsachenmaterial, sondern überall auch einen Überblick über die geschichtlichen Probleme bieten muß. Hier muß der Neusprachler immer wieder das Gefühl haben, daß er nicht nur Sprachlehrer ist, sondern ungemein wichtige Sachkenntnisse zu vermitteln hat (wer hängt in jeder Lanfrey-Stunde eine Karte aus?), was ihn immer wieder nötigt, weitschichtige Studien zu treiben, von deren hoher Warte aus er die Texte in ihrer Begrenztheit erläutert. So wird er Mignet nicht lesen, ohne Wahls aus dem Anfang des Jahrhunderts stammende, heute nicht ohne Erschütterung zu lesende Vorgeschichte der Französischen Revolution genau studiert zu haben. Die Behandlung des Colbertismus und der Physiokraten gehört in den französischen Unterricht, wenn auch nur in propädeutischer Form. Es gilt dasselbe von der Kunst, z. B. von Lully und Gluck; ohne diesen Zwang steter Erweiterung unserer Sachkenntnisse, die ein ganzes Menschenleben ausfüllt, müßten wir seelisch austrocknen.

Aus dem Vorstehenden können wir nunmehr Thesen gewinnen.

Fester Bestandteil des neusprachlichen Unterrichts, auch des etwa kommenden spanischen, italienischen, polnischen, russischen muß ein Überblick über die Kulturentwicklung des betreffenden Landes sein. Es wird sich von selbst ergeben, daß das Herausgehobene meist nicht nur innerhalb des betreffenden Volkes das Wichtigste ist, sondern sich auch dem Gesamtbilde der europäischen Entwicklung, wie es sich aus den anderen Fächern ergibt, einfügt, nötig empfundene Ergänzungen liefert. Jede Schule muß einen solchen Plan aufstellen, der in wöchentlich einer oder mehreren Stunden[1]) zugrunde gelegt wird. Im ersten Falle wird er recht dürftig sein, aber immerhin noch den Zweck erfüllen, daß der Schüler sein Lebelang das Gefühl hat, die Übersicht über ein wertvolles Wissensgebiet erlangt zu haben. Es wird wie in Mathematik und Geschichte ein Mindestplan da sein, der besonders den jüngeren Kollegen ein Halt ist gegen systemloses Herumflattern und ihm einen Weg zeigt durch das Labyrinth der angebotenen Literatur. Ich gestehe, daß mir erst wohl ist, seitdem ich ein abgerundetes Ganzes zur Übermittlung an die Schüler vor Augen habe. Wäre damit nicht auch den Studenten der Neuphilologie gedient?

Die Zeit wird gewonnen, indem man einzelnen Erscheinungen weniger Wochen als bisher widmet. Ist es nötig, das Sommersemester der O II mit Colomba und das Wintersemester mit Tartarin zu verbringen? Weniger von jedem ist mehr. Ein heilsameres schnelleres Lesen wird vielfach auch möglich sein, wenn wir mal dazu übergehen, am Rande all die Vokabeln gedruckt zu finden, deren dauernde Aneignung nicht beabsichtigt und deren

[1]) Er kann auch mit der einzuschiebenden statarischen Lektüre auf alle Lektürestunden verteilt werden.

Aufsuchen im Wörterbuch wegen mangelnder Beziehungen zu schon bekannten Wörtern oder aus sonstigen Gründen nicht bildend ist. Das würde Ludwigs Bedenken gegen allerlei moderne Lektüre beheben und eine reichere Anschauung ermöglichen.

Dieser Stoff wird den Schülern nahegebracht in fremdsprachlichen oder deutschen Texten oder in Ausführungen des Lehrers. An fremdsprachlichen habe ich oben im Auge: Guizot, Bourgeois, La France en Zig-Zag, Fuchs, Gauthier, Barante, Wershofen, Duruy, Montaigne, Cid, Médecin volant, Etourdi. An deutsche Texte (Troubadours, Machiavelli, Aristoteles, Plautus, Horaz) denke ich da, wo fremdsprachliche fehlen oder zu teuer sind oder sonstige Gründe sprechen. Wer z. B. Mignet gelesen hat, wird doch nicht nur bis zur Enthauptung des Königs kommen wollen. Das Gesamtwerk jetzt aus Frankreich kommen zu lassen ist gegen die nationale Pflicht; also greifen wir zu Reclam und lesen den Rest kursorisch in 6—8 Stunden, wobei die Besprechung natürlich in der Fremdsprache erfolgt. Zu ähnlichen Vorschlägen sind ja auch schon die Altsprachler gekommen.

Es wurde die Benutzung von mehr Texten als üblich und mit Rücksicht auf die Kosten für die Schüler möglich ist, vorausgesetzt; dazu habe ich eine fremdsprachliche Bibliothek, die genügend Exemplare enthält. Es wäre verfehlt, sie durch eine Chrestomathie zu ersetzen, da solche alles in Proben auflöst, während sonst viele Schüler das Ganze lesen, auch wenn in der Schule nur Teile behandelt sind. Auf diese Weise stellt sich jeder Lehrer selbst eine Chrestomathie her; mit jeder anderen ist er doch unzufrieden.

Wo Texte fehlen, treten die Ausführungen des Lehrers ein. Der Schüler erhält dann eine hektographierte Disposition als Stütze. Der Lehrer nimmt also dieselbe Stellung ein wie der Geschichtslehrer, der den in der Hand des Schülers befindlichen Umriß mit blühendem Leben füllt. Hier muß nun eingehend die heute doppelt schwierige Frage erörtert werden, ob der Lehrer sich dauernd der fremden Sprache bedienen solle und wie das möglich zu machen sei. Zunächst muß man sich mit Nachdruck auf den Standpunkt stellen, daß er jenes als Ziel anerkennen und es im Laufe der Zeit, sei es auch eines Jahrzehnts, erreichen müsse. Nur so ist die hier ins Auge gefaßte sachliche Belehrung ohne Vernachlässigung des Sprachlichen möglich; nur so wird der Lehrer seine Fertigkeit auf der Höhe halten bzw. vervollkommnen und jene Sicherheit besitzen, ohne die der Unterricht der fremden Sprachen seines Fundaments, des Könnens des Lehrers, ermangelt; nur so werden wir davor behütet, in jene Zeit zurückzusinken, wo der Laie mit einigem Rechte die Weltfremdheit einer Schule anstaunen konnte, die moderne Sprachen lehrte, ohne daß selbst die Lehrer sie sprechen konnten.

Aber wie erhalten wir solche Lehrer? Nicht auf die bisherige Weise, wo von einer wirklichen Ausbildung nicht die Rede sein konnte. Was würde man zu einem Konservatorium sagen, das Klavierlehrer erzieht, indem es sie in Harmonielehre, Didaktik usw. ausbildet, für das Klavierspiel selbst aber auf eigene Bemühungen außerhalb des Konservatoriums verweist. Viel anders ist es bisher nicht gewesen, da man der praktischen Ausbildung

bisher keine eigene Stätte gegeben hat. Die Universitätsseminare können nicht als solche gelten, denn die Universität hat in erster, zweiter und dritter Linie der durch Einführung neuer Gebiete wachsenden wissenschaftlichen Ausbildung zu dienen; die praktische läuft nur nebenher und kann nur hindern, daß das Können nicht unter ein gewisses bescheidenes Maß sinkt. Selbst wenn der Student täglich einmal zum Lektor ginge, wäre das zu wenig; welcher angehende Musiklehrer spielt täglich nur eine Stunde sein Instrument? Immerhin könnten die Lektorenstunden helfen, wenn sie den Lektürelehrplan einer Schule sich vornähmen und mit den Studenten behandelten statt Themen, die der Student in seiner späteren Tätigkeit vielleicht nie braucht. — Nach oder während der Universitätszeit ging der Student bisher bestenfalles ins Ausland, wurde also wieder einer Art Selbstunterricht überlassen, lernte oft auch allerlei, aber vielfach nicht das, was er brauchte. Er war dann geneigt, in der Schule Dinge zu treiben, die ihm lagen, statt anderer, die für die Schüler die wichtigen, wertvollen gewesen wären. Läge es nun nicht nahe, im Seminarjahr die Kandidaten an dem Fachlehrplan Schule spielen und so die Stunden, die sie zu geben haben, vorher üben zu lassen? Hier ist die Stelle für nutzbringende Verwertung der fremdländischen Assistenten, die die bei diesem Schulespielen verbessernden Zuhörer wären. Ihre zweite Haupttätigkeit wäre das Zuhören im Unterrichte der Oberstufe zu nachheriger Besprechung mit dem Fachlehrer über all die kleinen Probleme, die jeder Tag bringt; jetzt besetzt er den Schülern vielfach die mühsam freigemachten Nachmittage. (Mit Erfolg??) Sollte nicht auf jene Weise im Laufe der Jahre jeder Lehrer seiner Aufgabe gewachsen werden, indem er sich Abschnitt für Abschnitt erobert? Nun ist es allerdings heute schwieriger denn je für gewisse Sprachen ausländische Assistenten zu haben. Was ist da zu tun? Vielleicht sollten wir Neuphilologen eine Zeitung gründen[1]); dafür werden genug Ausländer (z. B. wallonische Aktivisten) zu haben sein. Sie würde in ihrem Hauptteil Fragen beantworten und würde besonders nützlich sein, wenn wir uns auf einen genauen Lehrplan einigen könnten. — Ferner wären noch allerlei Dinge zu erwähnen, z. B. die Notwendigkeit starker Beschäftigung auf der Oberstufe, um genügend Übung durch den Unterricht zu haben; eine gute Fachbibliothek, die Werke in der Fremdsprache über Kunst, Geschichte usw. enthielte.

Es muß jedenfalls das größte Gewicht auf das Können des Lehrers gelegt werden. Damit steht und fällt der neuzeitliche Betrieb der fremden Sprachen. Man wird — auch diese Wiederholung sei gestattet — das Unmögliche wollen müssen, um das Mögliche zu erreichen. Die hier behandelte Systematisierung des Unterrichts setzt eine solche der technischen Ausbildung des Lehrers voraus. Denn was das Können des Schülers angeht, so mache man sich klar, was vielfach vergessen wird, daß der Schüler meist nicht aus dem Buch, sondern vom Lehrer lernt. Das ist um so klarer, je schwerer der Text

[1]) Man denke besonders an die Herren in der Provinz, die fern von jedem Ausländer sind.

ist. Niemand wird wünschen, daß der Schüler Taines Sprache spreche. Diese Goldbarren werden, auch bei Erörterung in deutscher Sprache, in Kleinmünze gegossen und das geschieht doch in der Sprache des Lehrers. Man gestatte einen komisch klingenden Vergleich. Das Gedächtnis des Lehrers stellt ein Sieb dar, das aus der fremden Sprache dasjenige besonders festhält, was dem deutschen Hirn am leichtesten assimilierbar ist. Auch verfügt er nicht über die ungezählten Ausdrucksvarianten des Ausländers, sondern setzt dafür eine kleine, somit für den Schüler häufig wiederkehrende Anzahl, die die Bedeutung aller jener Varianten völlig ausreichend wiedergibt. Diese Vereinfachung des Sprachschatzes ist einer der schwer zu überschätzenden Vorzüge des inländischen Lehrers gegenüber dem Ausländer. Die so geschaffene Auswahl erleichtert dem Schüler das Lernen ungemein; sein Sprachschatz ist wieder eine Auswahl aus dem des Lehrers. Man vergesse auch nicht, daß vom Lehrer lernen lassen die mächtige Hilfe des Ohres heranzieht. Was allerdings das Können des Schülers angeht, so wird all das wenig helfen, so lange man ihm zumutet, zwei Sprachen aktiv, wenn auch in verschiedenem Grade, zu betreiben[1]).

Mit der Systematisierung des Sachwissens in Geschichte, Literatur, Kunst usw. lassen sich nun die anderen Unterrichtszweige ungezwungen verknüpfen. Bei der Besprechung der oben genannten Themen wird ein Schatz von Vokabeln und Phrasen festgestellt und aufgeschrieben, der, wenn Texte vorliegen, sozusagen Zusatzvokabeln enthält, die sich im Text nicht fanden, aber bei der Besprechung sich zwanglos und oft unvermeidlich einstellen; wenn kein Text vorliegt, werden sie vom Munde des Lehrers abgelesen. Das so gesammelte Vokabular läßt die Schule, nach Kapiteln geordnet, drucken und mit freien Blättern durchschießen, damit es von jeder Klasse ergänzt werden kann. So haben die Schüler, die alles in der Schule Besprochene zur nächsten Stunde mündlich oder schriftlich wiederholen sollen, ein Hilfsmittel, das ihnen jene Arbeit, insbesondere auch den Aufsatz, nicht zur Plage werden läßt. Es ist klar, daß dieses Vokabular in vielen Fällen ganze Sätze enthalten müßte. Es sei angemerkt, daß auch jede Schülergrammatik mit leeren Blättern zu ähnlichem Zweck durchschossen sein sollte. — Da man verlangen darf, daß der im Plan der Schule festgesetzte Wissensstoff durch Wiederholung zu festem Besitz gelangt, ergibt sich die Wiederholung des dazu gehörenden Wort- und Phrasenschatzes von selbst, soweit sie nicht immanent in jedem neuen Stoff liegt. — Wer den oben entwickelten Plan selbst für etwa 1½ Jahr einer guten Vorkriegsklasse überreichlich findet, möge bedenken, welche Zeit durch solch ein Vokabular gespart wird.

Von der Gesamtheit dieser der Oberstufe geltenden Betrachtungen aus gewinnen wir einen Gesichtspunkt für den Unterricht der Mittelstufe, die ja den Unterricht der Oberstufe vorbereiten soll. Was auf der Oberstufe nicht wieder vorkommt, muß kritisch betrachtet werden. Unsere Lehrbücher

[1]) Vgl. Aufsatz des Verf. im 21. Band der „Neueren Sprachen" Bg. 8 S. 569.

tun vielfach, als ob der Schüler sein tägliches Leben in der Fremdsprache leben solle und verschwenden dadurch Zeit und Arbeitskraft, treiben Dinge, die nur der mit Ausdauer und Eifer und willig aufnehmendem Gedächtnis lernen wird, der binnen kurzem sie im Ausland praktisch verwenden will. Ich unterdrücke für heute längere ketzerische Bemerkungen über Sprechübungen der Mittelstufe, die manche dort gerade treiben wollen, um sie auf der Oberstufe einzuschränken. Auch auf der Mittelstufe läßt sich Zeit gewinnen, indem man jene einschränkt, un dem angehenden Obersekundaner das zu geben, was er außer Grammatik in allererster Linie braucht: einen reichen passiven Wortschatz.

Der gegebene Plan ist nur ein Beispiel, wobei, um Raum zu sparen, Hinweise auf englische und deutsche Kulturentwicklung unterblieben sind. Es wäre lehrreich, andere Auswahl kennen zu lernen. Aus solcher Aussprache könnte sich ein Normalplan entwickeln, der individuellen Neigungen Raum ließe. Oeckels, Molsens usw. Pläne ließen sich dem hier herrschenden chronologischen Gesichtspunkt leicht einordnen. Nützlich könnte auch eine Fachberatung sein, wie sie für Deutsch beabsichtigt ist.

Spandau. Wilmsen.

Aus einer Ansprache, gehalten bei der hundertjährigen Jubelfeier des Kreuznacher Gymnasiums am 19. Mai 1920.

. . . . Links neben dem Toreingang des alten Gebäudes stand eine kleine Hütte, deren ungedielter Fußboden arge Löcher aufwies. Hier hauste der Pedell, Alonso geheißen, denn er war ein Spanier. Wie kam nun ein Spanier zum Pedellposten am Kreuznacher Gymnasium? Im Jahre 1819 ist die Anstalt gegründet worden, und bedeutsame geschichtliche Ereignisse waren vorausgegangen. Mit dem großen Napoleonischen Heer von 1812 war Alonso auf dem Vormarsch nach Rußland, vielleicht auch mit seinen Trümmern auf dem Rückzuge nach Kreuznach gekommen und hier hängen geblieben; er heiratete eine Kreuznacherin und wurde Pedell am Gymnasium[1]). Seit dessen Gründung hat er seines Amts gewaltet, obgleich er sich mit der deutschen Sprache zeitlebens auf einem gespannten Fuß befunden hat. Drollig war es, den kleinen, wohlbeleibten, grauköpfigen Mann hinter den ungezogenen Buben herjagen zu sehen, und manches Ergötzliche wäre zu berichten über das Kauderwelsch, in dem er sich über ihre Streiche bei dem Direktor beschwerte.

Als ich, vorgebildet in der Lateinschule meines Hunsrücker Heimatstädtchens Kirchberg, im Herbst 1861 in die Tertia aufgenommen wurde, waren die Verhältnisse des Gymnasiums noch sehr einfach; es umfaßte nur sechs Klassen mit zusammen etwa 180 Schülern, und diese Zahl ist auch

[1]) Die Festschrift berichtet (S. 1) ‚daß die französische Regierung das alte Franziskanerkloster als Depot für spanische Kriegsgefangene in Anspruch genommen hatte; wahrscheinlicher ist also, daß Alonso als Gefangener nach Kreuznach verschleppt wurde.

während der nächsten Jahre die durchschnittliche geblieben. Sexta, Quinta und Quarta bildeten je eine Klasse für sich, während die beiden Jahrgänge der Tertia, der Sekunda und der Prima zu je einer Klasse vereinigt waren. Zwischen Unter- und Obertertia wurde nicht streng unterschieden; war auch der Kursus in der Regel ein zweijähriger, so konnte die Versetzung nach Untersekunda ausnahmsweise doch schon nach einjährigem Besuch erreicht werden. Unserem kameradschaftlichen Verhältnis brachte diese Vereinigung je zweier Jahrgänge übrigens den Gewinn, daß es nicht auf die Mitschüler des eigenen Jahrgangs beschränkt blieb, sondern auch auf diejenigen des vorausgehenden und des nachfolgenden Jahrgangs sich ausdehnte. Alle sechs Klassen lagen zu je zweien an der vorderen, rechten und hinteren Seite des alten Hauptgebäudes zu ebener Erde, an der rechten Seite auch die Aula, die kaum doppelt so groß als ein mäßiges Klassenzimmer war.

Unserer Schulzeit gedenken wir Alten mit dem Gefühl treuester Anhänglichkeit und Dankbarkeit. Und wenn ich es vor allem als meine Pflicht betrachte, diesen Dank heute vor Ihnen auszusprechen, so will ich das nicht in allgemeinen Worten tun, sondern dadurch, daß ich in pietätvoller Erinnerung der Männer gedenke, die damals bestimmend auf uns eingewirkt und uns einen inneren Besitz mitgegeben haben, der vorgehalten und sich als wertvoll erwiesen hat für unser ganzes späteres Leben.

Unser Ordinarius in Tertia war der Oberlehrer Möhring, ein Mann von aufrechter, straffer Haltung, der uns in der lateinischen Grammatik und in der Cäsarlektüre in eine strenge Zucht nahm. Was bei ihm gelernt wurde, das saß fest und blieb haften als sichere Grundlage für das, was in den oberen Klassen hinzukam. — Ein Meister feinster klassischer Latinität war unser Ordinarius in Prima, Professor Steiner. Sein Unterricht vollzog sich fast ohne jeden Zwang, aber in seinen Stunden herrschte Geist und ein heiterer Humor, der manches fröhliche Lachen aufschlagen ließ. Unverrückbar stand er während der ganzen Stunde vor der Mitte der vordersten Schulbank, und nicht leicht verlor er seine Ruhe und Gelassenheit. Mit scharfem Blick durchschaute er unsere schülerhaften Schliche; und wer etwa meinte, seine Milde und Nachsicht mißbrauchen zu könenn, der irrte sich und wurde mit einem beschämenden Wort zurechtgewiesen. Von ihm konnte man lernen, wie man dem Mutwillen wehrt, indem man ihn anscheinend nicht beachtet.

Die ausgeprägteste Persönlichkeit im damaligen Lehrerkollegium war der Mathematikprofessor Martin Gottlieb Grabow. Als Veteran von 1813 und Mitkämpfer in der Schlacht bei Dennewitz verkörperte er für uns die lebendige Verknüpfung mit der großen Zeit der Freiheitskriege; und manches kräftige patriotische Wort hat er uns mitgegeben namentlich dann, wenn er uns an einem katholischen Feiertage, weil ein Teil der Schüler fehlte, den Willen tat, im mathematischen Pensum nicht weiterzugehen, sondern über die Kriegsereignisse, an denen er selbst teilgenommen hatte, etwas vorlesen zu lassen. Entschieden war er einer der schärfsten mathematischen Köpfe, denen ich jemals, nicht nur später auf der Universität, sondern auch

in meiner amtlichen Laufbahn begegnet bin. Aber als Lehrer war er recht unbequem und deshalb gefürchtet weit und breit; seine Methode war: „Vogel, friß oder stirb!“ Wer seinem abstrakten, streng systematischen Unterricht zu folgen vermochte, konnte etwas Tüchtiges bei ihm lernen; um die anderen — und diese bildeten die Mehrzahl — kümmerte er sich wenig. Er war ein übertrieben logischer, freigeistiger Rationalist, aber ein ehrlicher Charakter durch und durch. Scharf unterschied er zwischen Eitelkeit und Ehrgefühl; dieses suchte er zu wecken, jene bekämpfte er unnachsichtlich. Das ging so weit, daß wir z. B. nicht sagen durften: ich verbinde . . ., ich ziehe . . .; dann fuhr er dazwischen mit: „Der einfältige Mensch! Laß er sein wertes Ich zu Hause! Das machen andere verständige Menschen auch so; es heißt: man verbindet . . ., man zieht . . .“ War das auch übertriebene Pedanterie, Eindruck machte es auf uns doch. Unfähige suchte er vom Besuch des Gymnasiums abzuschrecken. Einem meiner Freunde, der die Aufnahmeprüfung für Sekunda nicht bestand, sagte er: „Männchen, geh nach Hause und sag deinem Vater: Handwerk hat einen goldnen Boden.“ Als er während des nach dem Tode des Direktors Axt eingetretenen Interregnums die Direktorgeschäfte zu führen und in der Schlußfeier die Abiturienten vom Herbst 64 zu entlassen hatte, fiel sein Blick auf einen, der für die Übersicht im Schulprogramm angegeben hatte, er wollte Offizier werden. Grabow unterbrach sich mit: „A propos, das ist noch sehr die Frage, ob Er als Offizier zu brauchen ist; ich habe geschrieben: Will Soldat werden.“ — Sie sehen, verehrte Anwesende, daß auch schon damals eine Art von Berufsberatung gepflegt worden ist.

Den nachhaltigsten Einfluß hat der Direktor Wulfert auf uns ausgeübt, der, zuvor Direktor des Gymnasiums in Herford, im Herbst 1864, als mein Jahrgang in die Prima aufrückte, die Leitung des Kreuznacher Gymnasiums übernahm. Er unterrichtete uns im Deutschen, in der griechischen Poesie und der Religion. Sein Unterricht war faßlich und klar, anregend und auf jedem dieser drei Gebiete von nachhaltigster Wirkung. Von vornherein gewann er unser Vertrauen dadurch, daß er selbst uns volles Vertrauen entgegenbrachte und den Grundsatz zu befolgen versprach: „Quisquis praesumitur bonus, donec probetur contrarium.“ Für einen ehrlichen und zuverlässigen Menschen wollte nun jeder von uns gehalten werden, und allen Ernstes nahmen wir uns vor, ihm den Beweis des Gegenteils möglichst lange, am liebsten für immer schuldig zu bleiben. Und aus seinem Munde habe ich zum ersten Male das Wort des Juvenal gehört „Maxima debetur pueris reverentia“; das war für ihn keine leere Redensart. Die Seele des Zöglings war für ihn kein Objekt, auf das man gefühllos losarbeitet; sie bedeutete für ihn eine Fülle von Keimen und Kräften, die durch einsichtige, liebevolle Pflege zu entwickeln sind. Übrigens wurden wir noch als Oberprimaner mit „Du“ angeredet, was aber dem Gefühl unserer Primanerwürde nicht den leisesten Abbruch tat. Vorbildlich war sein Unterricht im Deutschen und in der griechischen Poesie. In das Verständnis der bedeutsamsten Denkmäler der deutschen Sprache und Literatur führte er

uns ein von Ulfilas bis Goethe; den Homer lernten wir unter seiner geschickten und geistvollen Anleitung fast mühelos lesen, und auch mit einem Stück von Sophokles wurden wir fertig, mit den Chorgesängen freilich nur in harter gemeinsamer Arbeit. In leuchtender Erinnerung ist mir die Aufführung der „Antigone" geblieben, die beim fünfzigjährigen Jubiläum 1869 auf „Kiskys Wörth" stattfand. Anfänglich war das Stück mit den von Mendelssohn komponierten Chorgesängen in der Donnerschen Übersetzung eingeübt worden, aber schließlich drang der Wunsch durch, es griechisch aufzuführen. Das war nun für den Gesanglehrer Kaufmann — er entstammte einer Kreuznacher Malerfamilie — keine leichte Aufgabe, weil er kein Wort Griechisch verstand; aber es wurde geschafft, und die Aufführung, zu der das Schauspielhaus in Berlin die Ausstattung geliehen hatte, verlief glänzend. Noch in späteren Jahren konnte man, wenn sich Mitglieder des Chors wieder einmal zusammenfanden, statt der üblichen Kneiplieder jene herrlichen Gesänge hören. — Aber das Beste gab Wulfert uns im Religionsunterricht, der, vordem für uns von tödlicher Langweile, durch ihn Licht und Leben gewann. Er erwartete von uns noch keinen positiven Glauben an die christliche Wahrheit. „Eurem Alter", so sagte er, „ist der Zweifel und die Neigung zur Kritik natürlich; eine religiöse Überzeugung wird erst erworben durch innere Kämpfe und eine lange Lebenserfahrung." Damit hat er uns den Giftzahn mutwilliger Kritik ausgebrochen, uns duldsam gegenüber jeder ehrlichen Überzeugung und zu redlich Suchenden gemacht.

Kreuznach. Ludwig Kaiser.

Mit

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Zur Relativitätstheorie.

H. A. Lorentz, A. Einstein, H. Minkowski, Das Relativitätsprinzip. Eine Sammlung von Abhandlungen. Mit Anmerkungen von A. Sommerfeld und Vorwort von O. Blumenthal. Dritte, verbesserte Aufl. Leipzig, Berlin 1920. Teubner. 146 S.

Diese Sammlung der klassischen Originalabhandlungen wird jedem äußerst willkommen sein, der sich näher mit der Relativitätstheorie beschäftigen will, da sie ihn von den Bibliotheken unabhängig macht. Sie enthält zwei Arbeiten von Lorentz, sieben von Einstein — darunter namentlich die für die spezielle Relativitätstheorie grundlegende von 1905 und die Grundlage der allgemeinen Relativitätstheorie von 1916 — und den von Sommerfeld mit Anmerkungen versehenen Kölner Vortrag Minkowskis.

Moritz Schlick, Raum und Zeit in der gegenwärtigen Physik. Zur Einführung in das Verständnis der Relativitäts- und Gravitationstheorie. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1920. Springer. 90 S.

Die Schrift, mit ausgezeichneter Klarheit und Flüssigkeit geschrieben, ist nicht nur mathematisch-physikalisch, sondern auch philosophisch gründlich orientiert. Sie behandelt ohne Rechnungen, in allgemeinverständlicher Weise die spezielle und die allgemeine Relativitätstheorie und ist dem Lehrer der Mathematik und der philosophischen Propädeutik zur eignen Einführung in erster Linie zu empfehlen. Der Wert der Schrift für die Verständlichmachung der Theorie wird dadurch nicht berührt, daß der Verfasser die relativistische anregende schließlich wieder in eine absolutistische Weltanschauung einmünden läßt. Im Gegenteil wird sie der großen Mehrzahl der Zeitgenossen dadurch noch sympathischer sein, obwohl die Relativitätstheorie aus einer relativistischen, durch und durch sinnesphysiologisch und biologisch begründeten Weltanschauung entsprang, nur aus solcher entstehen konnte und auch nur darin die volle Aufklärung findet. Die Zeit neigt eben noch immer einer einseitig mathematisch-physikalischen Naturauffassung zu. Doch wird die Relativitätstheorie den wichtigsten Antrieb abgeben für die endliche Einbeziehung auch der chemisch-biologischen Seite in die Weltanschauung.

Max Born, Die Relativitätstheorie Einsteins. Mit 129 Textabbildungen und einem Porträt Einsteins. Berlin 1920. Springer. 242 S.

Obwohl dieser Band des bekannten Schülers Minkowskis eigentlich nicht für mathematisch und physikalisch geschulte Leser bestimmt ist und noch nicht einmal die mathematischen Kenntnisse des ehemaligen „Einjährigen" voraussetzt, möchte ich ihn trotzdem auch dem Lehrer warm emp-

fehlen. Enthält er doch eine pädagogisch vortreffliche, durch viele sehr klare, oft eigenartige Figuren gestützte Darstellung der gesamten mit der Relativitätstheorie in Beziehung stehenden Physik, von Newtons Mechanik an über Optik und Elektrodynamik hinweg dem Wesentlichen der historischen Entwicklung folgend.

Adam Angersbach, Das Relativitätsprinzip, leichtfaßlich entwickelt. Mit 9 Figuren im Text. Leipzig und Berlin 1920. Teubner. 39. Bändchen der von Lietzmann und Witting herausgegebenen mathematisch-physikalischen Bibliothek. 57 S.

Diese klare, wohldurchdachte Schrift ist interessierten Primanern zur selbständigen Durcharbeitung sehr zu empfehlen, eignet sich aber auch — wie ein diesbezüglicher Versuch von Gotthardt gezeigt hat[1]) — gut zur Durchnahme in der Klasse. Sie analysiert den Michelsonschen Versuch Schritt für Schritt, trennt die einzelnen Schwierigkeiten scharf, sichert jede gewonnene Position durch sorgfältige Formulierung und übt die Lorentztransformation an einer Reihe von Aufgaben ein.

Paul Kirchberger, „Was kann man ohne Mathematik von der Relativitätstheorie verstehen?" Mit einem Geleitwort von M. Laue. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Karlsruhe i. B. 1921. C. F. Müller. 88 S.

Diese Schrift dürfte als allererste Lektüre über die Relativitätstheorie am meisten zu empfehlen sein, da sie tatsächlich ohne jede Mathematik und in ungemein anschaulicher und kurzweiliger Weise an die Schwierigkeiten heran- und in sie hineinführt. Sie gehört in die Reihe unserer besten physikalischen Lesebücher. Daher wird sie auch nicht nur dem Anfänger, sondern jedem, auch dem Kenner der Relativitätstheorie Freude und Anregung geben und nicht zuletzt dem Lehrer von Nutzen sein, und zwar auch dem nichtmathematischen, über die Grenzen seines Faches hinausblickenden.

Ludwig Schlesinger, Raum, Zeit und Relativitätstheorie. Gemeinverständliche Vorträge. Mit 7 Figuren im Text. Leipzig und Berlin 1920. Teubner. 40 S.

Die Darstellung des Gießener Mathematikers ist eine ausgezeichnete Einführung in die Minkowskische Auffassung. Sie gibt in ganz eigenartiger Weise unter eingehender Benutzung der graphischen Fahrpläne namentlich ein schönes geometrisches Bild der Lorentztransformation und schafft sich damit die Unterlage zu einer gemeinverständlichen Einführung in die vierdimensionale Welt sogar der allgemeinen Relativitätstheorie. Die Schrift wird vor allem dem Lehrer, der graphische Darstellung eingehender treibt,

---

[1]) Vgl. die Berichte über die diesjährige Göttinger Mathematiker-Tagung in den Unterrichtsblättern für Mathem. u. Naturwiss. 1921, S. 45 und in der Zeitschr. für den physikal. u. chem. Unterricht 1921, S. 136.

von großem pädagogischen Werte sein. Indessen darf er nicht vergessen, daß für das Eindringen in den anschaulichen physikalischen Inhalt der Relativitätstheorie die Schlesingersche Veranschaulichung der Lorentztransformation immer wieder nur als Bild dienen kann und darum durch erkenntnistheoretische Aufklärung ergänzt werden muß.

P. Lenard, Über Relativitätsprinzip, Äther, Gravitation. Neue, vermehrte Ausgabe. Leipzig 1920. Hirzel. 35. S.

Wer sich näher mit der Relativitätstheorie beschäftigen will, muß auch zu den Schriften der Gegner greifen, und da wohl in erster Linie zu dieser des berühmten Heidelberger Physikers und Nobelpreisträgers, der sich übrigens nur gegen die allgemeine Relativitätstheorie wendet, die spezielle aber anerkennt. Man sieht an den Darlegungen des Verfassers, wie schwer es selbst einem großen Experimentator werden kann, sich von den Vorurteilen der Überlieferung, im besonderen von denen der mechanischen Naturauffassung frei zu machen. Besonders deutlich an dem schon fast berühmt gewordenen Beispiel vom Eisenbahnunglück. Der Verfasser meint, nach der Relativitätstheorie müsse der Kirchturm, dem gegenüber sich der Zug bewegt, genau so gut verunglücken wie der Zug selbst. Wenn aber z. B. ein irdener und ein eiserner Topf gegen einander — der eine gegen den anderen — gestoßen werden, ganz gleichgültig, welcher der ‚bewegte' ist, so geht doch immer nur der irdene entzwei! Seine Zerstörung hängt also nur von der Relativbewegung ab und von dieser eben nur seine Zerstörung. So erleidet der Kirchturm nicht mehr Schaden als der eiserne Topf, und aus dem einzigen physikalischen Effekt läßt sich kein Schluß auf eine absolute Bewegung ziehen.

Ernst Cassirer, Zur Einsteinschen Relativitätstheorie. Erkenntnistheoretische Betrachtungen. Berlin 1921. Bruno Cassirer Verlag. 134 S.

Die Schrift läßt erkennen, welche Wirkung die theoretische Physik der letzten 50 Jahre auf die Entwicklung der Kantischen Philosophie ausgeübt hat: eine sehr bemerkenswerte und hoffnungsvolle Annäherung an den Positivismus. Dieser verträgt sich ja auch in weitem Maße mit Kants Lehre von der empirischen Realität der Erscheinungen. Wollte der Verfasser seine Aufmerksamkeit in demselben Grade wie den physikalischen Gegenständen nun auch den biologisch-psychologischen zuwenden, so würde er sich sehr wahrscheinlich von dem verbreiteten Vorurteil, daß der moderne Positivismus vorwiegend Sensualismus sei, befreien und den empirischen psychophysischen Parallelismus voll anerkennen. Der Positivismus legt auf die begrifflichen Komponenten der Erfahrung durchaus kein geringeres Gewicht als der transzendentale Kritizismus. Dem Apriorismus vermag er freilich nichts abzugewinnen. Das a priori ist allerdings im Grunde auch in Cassirers Darstellung so gut wie funktionslos, ein zweckloser Rahmen. Die Ausschaltung des Überflüssigen ist aber in der Geschichte der Wissenschaft genau so unvermeidlich wie die Beseitigung des Widerspruchs. Die eigentlichen erkenntnistheoretischen Probleme, vor die sich das Denken

durch die Relativitätstheorie gestellt sieht, werden durch die Cassirersche Schrift kaum gefördert[1]).

Hans Reichenbach, Relativitätstheorie und Erkenntnis a priori. Berlin 1920 bei Julius Springer. 110 S.

Der Verfasser wendet sich mit Recht gegen den Apriorismus der Kantischen Schulen. Dieser war schon mit der nichteuklidischen Geometrie und der Axiomatik nicht zu vereinigen, und der Relativitätstheorie gegenüber versagt er womöglich noch mehr. Die Überlegungen des Verfassers bewegen sich — namentlich in dem beachtenswerten VII. Kapitel — stark in der Richtung auf den relativistischen Positivismus. Zwar hält er die begrifflichen Komponenten der Erfahrung noch für apriorische Erzeugnisse der „Vernunft", aber sie sind ihm nicht mehr unabhängig von der Erfahrung und sind willkürlich, konventionell. Doch ist er noch sehr in rationalistischer, im besonderen logizistischer Denkweise befangen und läßt ebenso wie Cassirer das biologische Denken vollständig vermissen, während seine Darlegungen oft genug geradezu danach schreien, „wie der Hirsch nach frischem Wasser".

Spandau. J. Petzoldt.

[1]) Vgl. über diese Probleme: J. Petzoldt, Die Stellung der Relativitätstheorie in der geistigen Entwicklung der Menschheit. Dresden 1921, Sibyllenverlag.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen.

321

I. Abhandlungen.

Wie ist heute der Unterricht in den alten Sprachen zu erteilen?

Vorbemerkung.

Der grammatische Unterricht ist, darüber wird denn doch wohl nirgendwo ein Zweifel bestehen, Mittel zum Zweck der Erreichung derjenigen Ziele, die der Beschäftigung mit den alten Sprachen überhaupt gesetzt sind. Es ist deshalb selbstverständlich, daß, wenn die Ziele des altsprachlichen Unterrichts sich verschieben, dann auch, wenn das nötig ist, der Betrieb des grammatischen Unterrichts sich verschiebt, d. h. das Unterrichtsverfahren dem Unterrichtsziel sich anpaßt. Das lehrt einfachste Überlegung: lerne ich die Sprache zu dem Zweck, mich im Bedürfnis des Alltags zurecht zu finden, so verfahre ich beim Erlernen der Sprache anders als wenn meine Absicht ist, durch die Kenntnis der Sprache Zugang zu gewinnen zu den Kulturgütern desjenigen Volkes, das die fremde Sprache geschaffen hat und spricht; sind die erstrebten Ziele andere, so ist auch das Verfahren naturgemäß anders. Voraussetzung für die Bestimmung der Art, wie der grammatische Unterricht einzurichten sei, ist deshalb, daß man sich über das Ziel, das man mit dem Betrieb der alten Sprache am Gymnasium überhaupt erreichen will, klar wird.

I.

Welches ist das Ziel des altsprachlichen Unterrichts?

Der eigenartige Zustand unseres geistigen Lebens, das überall unverkennbar die Kennzeichen eines Übergangszeitalters aufweist, macht, daß die Beantwortung der Frage sich nur erst nach weiterem Ausholen geben läßt.

Ich denke, daß ich nirgendwoher Widerspruch finde, wenn ich als letztes Ziel jeglicher Erziehung und jedes Unterrichts hinstelle: die heranwachsende Jugend vorzubereiten und tüchtig zu machen fürs Leben. Für diejenigen, die nach Begabung und Neigung berufen sind, eine höhere Schule zu besuchen, und dadurch ausgesucht werden zu gehobener ev. leitender Stellung im Leben, besteht die Vorbereitung fürs Leben darin, daß sie in diejenigen Kenntnisse und Wissenschaften eingeführt werden, die, wie man sagen kann, die konstitutiven Elemente unseres geistigen Lebens bilden. Davon verspricht man sich eine Geisteskultur, die befähigt, die Erscheinungen des Lebens kritisch zu beobachten, um sich nicht blind von ihnen tragen zu lassen, vielmehr mit selbständigem Entschluß bahnweisend sie zu beeinflussen.

Welches diese konstitutiven Elemente sind, ist im allgemeinen klar: es ist das weite Gebiet der Wissenschaften. Aber ebenso klar ist, daß die Schule, so wie die Dinge heute liegen, sich nicht die Aufgabe stellen kann,

in die Gesamtheit der Wissenschaften einzuführen. Das war im Mittelalter möglich, wo die Bildung einheitlich war, und würde auch für unsere Zeit möglich sein, wenn eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung bestünde, aus der deduktiv, vom Allgemeinen herabsteigend zur Einzelerscheinung, das Leben gedeutet werden könnte.

Aber bis wir dahin gelangen, ist noch ein weiter Weg. Bis dahin muß die Schule sich mit einem, wenn ich so sagen darf, Spiegelbild des Geteslebens begnügen, das das Ganze auffängt in seiner Totalität, ohne sich das Ziel zu setzen, die Summe des Einzelnen deutlich heraustreten zu lassen. Es ist selbstverständlich, daß dies Bild verschieden ausfällt je nach der Stellung des Spiegels.

Bei vielfachen Versuchen, andern deutlich zu machen was ich meine, hat sich mir als praktisch herausgestellt, in einem Gleichnis auszudrücken was ich denke; dadurch wurde klarer was ich wollte als durch begriffliche Deduktion. Wer etwa zum erstenmal in eine große Stadt hineinkommt und nun sich über die Gesamtheit der überwältigenden Erscheinung orientieren will, hat dazu verschiedene Möglichkeiten. Er kommt auf dem Hauptbahnhof an und sieht von da aus die Hauptverkehrsadern sich über das Ganze verbreiten. Wenn er nacheinander nach dem Stadtplan die großen Linien durchfährt, so nimmt er die Summe der Erscheinungen auf: das Bild des gewaltigen Lebens, wie es ineinander greift, sich durchkreuzt, verwirrt, entwirrt, hemmt und fördert, prägt sich ihm ein, er sieht die Ströme der Kraft, die sein Leben durchfluten und bedingen.

Eine andere Möglichkeit ist die, die Goethe empfiehlt und befolgte; man steigt auf einen beherrschenden Aussichtspunkt und prägt sich von dort das Bild des Ganzen ein, in das unübersehbare Chaos Ordnung hineinbringend dadurch, daß man die Nebenwege von den Hauptadern sondern lernt und schnell zur sichern Orientierung gelangt.

Eine dritte Möglichkeit ist die, daß man im Luftschiff in mächtiger Höhe über der Stadt kreuzt. Man sieht dasselbe Bild wie vom Turm aus, aber das Bild der Stadt schwindet zusammen, es ordnet sich ein in die topographischen Verhältnisse. Man sieht bis auf den Grund der Daseinsbedingungen: von Berg und Tal, von Fluß und Straßen, die von weither sich zusammenschließen, ist das Ganze bestimmt. Man liest Vergangenheit und Zukunftsmöglichkeit aus dem Bilde, das sich ausbreitet, ab.

Es wird deutlich sein, daß man auf alle drei Arten zum Gesamtbild kommt, auch daß jedes Bild die Wirklichkeit richtig wiedergibt und doch in sich bei aller Ähnlichkeit im Ganzen ein verschiedenes Aussehen zeigt.

Versuche, die Totalität des modernen Lebens in einem Spiegelbild aufzufangen, stellen die verschiedenen Systeme der höheren Schulen dar: jedes beabsichtigt, das Ganze zu geben, begreiflich zu machen und zu erklären. Die Oberrealschule führt lebendig hinein in die sich betätigenden Kräfte der Technik und des Verkehrs.

Das Realgymnasium zeigt dasselbe Bild, aber läßt das Historische mehr hervortreten und leitet durch seine Beschäftigung mit Latein und den Sprachen

derjenigen Völker, die auf unsere Geisteskultur täglich den stärksten Einfluß ausüben, zu vergleichender Betrachtung der Dinge an.

Das Gymnasium läßt das Bild der unmittelbaren Gegenwart am engsten zusammenschrumpfen und betont am stärksten die Herkunft aus der Vergangenheit bis in die weite Ferne hinein, die dem, der mitten im Brodeln der gegeneinander ringenden Kräfte befangen ist, leicht völlig aus dem Gesichtskreis gerät. Von weither lehrt es die Kräfte beobachten, die schließlich das mächtige Bild der Gegenwart beherrschen und bedingen. Es leitet an zu perspektivischer Betrachtung.

Darin, daß alle drei Schulformen dasselbe Objekt haben und zu einer einheitlichen Auffassung seines Bildes führen: darin liegt die Einheitlichkeit unseres Bildungswesens. Einseitige Betonung einer einzigen Betrachtungsweise würde das geistige Leben verkümmern lassen. Aus dem Nebeneinander der verschiedenen Betrachtungsarten ergibt sich die fruchtbarste Anregung und Bereicherung. Wer das Nebeneinander der Schulen nicht vertragen kann und wer nur in äußerer Einförmigkeit die Möglichkeit der Einheit und Einheitlichkeit erblicken kann, der zeigt im Grunde dadurch nur die Enge und Beschränktheit des eigenen Gesichtskreises an. Durch mechanische Gleichmacherei, was man so organisieren heißt, läßt sich natürlich eine Einheitlichkeit des Schulwesens herbeiführen; eine wirkliche Einheitsschule, wie sie das Mittelalter hatte, hat zur Voraussetzung einen einheitlichen Bildungsbegriff und der wieder eine einheitliche Anschauung vom Zweck und Wert des Lebens. So lange wir die nicht haben, ist die Einheitsschule nichts wie ein Traum, aber freilich, da er stets die Neigung haben wird, sich mit der Wirklichkeit gleichzusetzen, ein gefährlicher.

II.

Welches ist die besondere Aufgabe des humanistischen Gymnasiums?

Mit einem Wort gesagt: die Erziehung zu geschichtlicher Auffassung der Gegenwart. Daß alles was ist geworden ist durch das Nach- und Nebeneinander treibender Kräfte, daß das, was alltäglich uns umgibt, seinen Ursprung herleitet aus weiten Fernen der Vergangenheit und daß diese Vergangenheit wegweisend auch heute, wenn auch der Masse unbewußt und fast vergessen, die Richtung bestimmt: dafür das Auge des Geistes zu schärfen und überhaupt zu erziehen, das ist die vornehme Aufgabe des auf Griechisch und Latein aufgebauten Gymnasiums. Dies Wissen und Erkennen so zu verankern, daß es das Bewußtsein ausfüllt, daß jedes neu in den Gesichtskreis des Geistes eintretende Phänomen angesehen wird mit der Forderung, es in seiner geschichtlichen Bedingtheit zu erkennen, das scheint mir der eigentliche Zweck des gymnasialen Unterrichts zu sein.

Die Mittel, die das Gymnasium zur Erreichung dieses Zweckes benutzen kann, sind bestimmt durch das Verhältnis, in dem die Gegenwart zum Altertum der griechisch-römischen Zeit steht. Die Abhängigkeit kommt in zweifacher Weise zum Ausdruck: erstens in direkter Bedingtheit dessen was

jetzt ist durch das was im Altertum war, und zweitens durch eine, wenn ich so sagen darf, indirekte Bedingtheit.

Was das erste bedeute, ist von vornherein klar: in Sprache, Sitte, Religion, Kunst, Brauch, Kultur sind wir überall noch Schüler und Nachfahren der Alten. Wer die Gegenwart begreifen will wie sie geworden ist, kommt immer zu antiker Kunst, Wissenschaft und Religion zurück. Darauf die Aufmerksamkeit der Jungen zu lenken in dem Alter, wo das ganze Wesen nach großen, orientierenden Gesichtspunkten lechzt, ist eine wundervolle und mit großer Kunst und gutem Erfolg geübte Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts.

Schwieriger ist das zweite, schwieriger deshalb, weil die Spuren des Fortwirkens des Alten in die Gegenwart hinein nicht so handgreiflich aufzudecken sind. Daß Worte und Begriffe wie Demokratie oder Philosophie ins Altertum führen, ist jedermann einleuchtend; daß auch Worte wie Gewissen und ähnliche durch Übersetzung antiker Begriffe geschaffene Worte der Gegenwart ein Erbe der Alten darstellen, das ist dem Ungläubigen schon schwerer an den Verstand zu bringen. Es wirken tatsächlich auch Dinge weiter, die vergessen sein können. Mein Lehrer Erwin Rohde hat mit Eindringlichkeit darauf hingewiesen: was jemals im Geistesleben der Menschheit lebendig gewesen ist, das kann wohl verschwinden, aber es taucht stets wieder mit wirkender Kraft empor: desinunt ista, non pereunt.

Von den Völkern der Erde, mit denen wir in nachweisbarem Zusammenhang stehen, hat allein die Welt der Griechen und Römer ihr Dasein bis zum Ende ausgelebt. Sie haben Aufstieg, Höhe und Abstieg durchmessen, sie haben alle Probleme des Kulturlebens erfragt und erprobt. Und sie haben sie durchlebt in frischer Ursprünglichkeit. Ob man das Auge einstellt auf politische oder wirtschaftliche Entwicklung, auf Fragen der Kunst oder der Philosophie, der Religion oder der Wissenschaft: im Altertum ist alles schon einmal durchmessen was unsere Seelen und Köpfe bewegt. Das Ich hat gerungen mit der Gesellschaft; es hat gesiegt und ist unterlegen, es hat sich verkrochen und hat sich vorgedrängt, es hat Götter geschaffen und geleugnet. Alles, was wir selbst durchleben mit heißer Leidenschaft, im Altertum hat es seine Parallele. Und eine Parallele, die mit besonderer Eindringlichkeit zu uns redet. Während wir stets belastet sind mit dem Ballast der Tradition, gegen die man sich sträuben mag, die man aber doch nicht los wird; während wir selbst, um zu den Problemen zu gelangen, uns immer erst mit einer erdrückenden Fülle von Kontroversen auseinandersetzen müssen, hat das Altertum mit einer entzückenden und berückenden Naivität aus kleinen, übersichtlichen Verhältnissen heraus unbekümmert um das, was danach kam, die Fragen des Menschenlebens durchgekämpft. Sie liegen vor uns ausgebreitet mit einer Sauberkeit und Lehrhaftigkeit, wie die Präparate in den Sammlungen der Naturwissenschaft. Das Verwirrende der Kontroversen und Diskussionen ist durch den Aussiebeprozeß der Geschichte untergegangen. Wie die Ruinen der Tempel und Basiliken uns in unverhüllter Schlichtheit die Probleme der raumbewältigenden Kunst der Architektur lehren, so zeigen uns die alten Autoren, die das Schicksal uns erhalten hat, in ursprünglicher

Naivität und Nacktheit die Kämpfe um die geistigen Werte, die auch unser Dasein ausfüllen. Wie ein Doppelgänger der Menschheitsentwicklung, so läuft das Altertum neben der Gegenwart einher.

Diesen Parallelismus der Probleme aufzuzeigen, die Grundfragen des Menschenlebens stellen, beantworten, bekämpfen zu lehren, das ist die Aufgabe, die nach meiner Einsicht das Altertum für unsere Tage zu erfüllen hat. Die geistig beweglichste Jugend unseres Volkes heranzuführen an die Dinge, die die Kämpfe unserer Tage ausfüllen, ihnen in seiner ursprünglichen Lagerung das Problem zeigen, sie bekannt machen mit den Lösungen, die hochgemute, frische, kluge Menschen gefunden haben, hindeuten mit flüchtigem Hinweis auf die Analogie in der Gegenwart und sie dann der eignen Kraft und Einsicht und sittlichen Verantwortung zu überlassen: das ist das Höchste, was das Altertum der Gegenwart leisten kann und das es auch wirklich leistet, sobald nur der Finger auf die Dinge hinweist. Es ist nicht tot. Es sprüht und atmet Leben, sobald man nur den Lebensfunken weckt; und das kann jeder, der mit Herz und Verstand die alten Autoren gelesen hat und liebt.

III.

Wie ist der Unterricht nach diesen Plänen zu gestalten?

Ich bemerke, daß mir meine Gedanken über die Ausgestaltung des altsprachlichen Unterrichts durchaus aus der Praxis erwachsen sind, und zwar aus einer Praxis unter der Herrschaft der Lehrpläne von 1901. Das heißt natürlich nur, daß sie bei einer Stundenverteilung, wie diese Lehrpläne sie bieten, realisierbar sind. Als Oberlehrer und Direktor habe ich erfahren, daß es geht; es muß nur Anhängerschaft gewonnen werden für die Gedanken, so daß ein ganzes Kollegium in einheitlichem Geist arbeitet. Veränderungen aber sind natürlich nötig in der Pensenverteilung und im Unterrichtsbetrieb.

Zu allererst ist nötig, daß die Lehrer sich auf den Geist des neuen Betriebes einstellen und besonders auch die Kenntnisse erwerben. Das wird sich der, der außerhalb der Schule steht, schwieriger vorstellen als es ist: literarische Hilfsmittel sind vorhanden und die Aufgabe, den Unterricht einzustellen darauf, daß die direkten Beziehungen zwischen Altertum und Gegenwart aufgedeckt werden, pflegt nach meiner praktischen Erfahrung Lehrern und Schülern gleich viel Freude zu machen.

Die Durchführung des zweiten Zieles, einer Art Parallelisierung der Probleme von Altertum und Gegenwart, fordert eine erhebliche Erweiterung und Verschiebung der Lektüre. Darüber habe ich in dieser Monatschrift 1919 S. 346ff. im Sinne der auch diesem Aufsatz zugrunde liegenden Ausführungen gehandelt. Die dort vorgeschlagenen Lektürepläne lassen sich im Rahmen der jetzt zur Verfügung stehenden Zeit bewältigen.

Ich habe selbst dort vorgeschlagen, den Umfang der Lektüre durch Benutzung von Übersetzungen zu erweitern. Es wird deshalb nützlich sein, nachzuweisen, daß die ausschließliche oder auch nur überwiegende Einführung in das Altertum durch Übersetzungen sich mit den Aufgaben, wie ich sie gezeichnet habe, nicht verträgt.

Die bewußte Würdigung der survivals des Alterums in der Gegenwart ist nur möglich, wenn wir die alten Sprachen gründlich kennen, denn die Sprache ist das Mittel, durch das die geheimnisvolle Verbindung erhalten wird. So wenig wie ein historisches Verständnis der modernen deutschen Sprache möglich ist ohne Kenntnis des Mittelhoch- und Altdeutschen, so wenig ist ein Eindringen in die Fortdauer der Antike und damit letzten Endes die Art des Verständnisses der Gegenwart, die das Gymnasium beschaffen will, möglich ohne Kenntnis von Latein und Griechisch. Dazu kommt noch ein weiteres Moment, das sich nicht aus der Natur der besonderen Lehraufgabe, die ich schildere, ergibt, sondern aus der Gesamterziehungsaufgabe des Gymnasiums. Mit das Wichtigste, das die Schüler auf der Schule lernen sollen, ist, vernünftig und richtig zu lesen. Das klingt sehr einfach, vielleicht für viele sogar banal, ist aber eine sehr ernsthafte Aufgabe. Der schlimmste Feind des vernünftigen Lesens ist das flüchtige Lesen. Das aber wird dadurch hervorgerufen, daß die technische Fähigkeit des Lesens bis zu einem Grade entwickelt wird, daß die Gedanken nicht zu folgen vermögen. Die Augen fliegen mit größter Geschwindigkeit über die Zeilen dahin, die Wortbilder wechseln kaleidoskopartig, so daß sie nicht Zeit finden, bis an den Verstand heranzukommen. Das ist viel häufiger als der Nichtlehrer weiß.

Wie soll man dem entgegenwirken? Das beste Mittel ist der Betrieb fremder Sprachen. Die kann man nicht so lesen wie die Muttersprache, sie zwingen auf Schritt und Tritt, das mechanische Lesen mit dem Nachdenken zu begleiten, denn absolut ohne Sinn zu lesen geht gegen die menschliche Natur. Auch das macht das Erlernen der alten Sprachen und das direkte Lesen der alten Schriftsteller in der Ursprache zur Notwendigkeit, ganz abgesehen von allen ästhetischen und ethischen Gründen, die man anführen könnte und oft genug ins Feld geführt hat.

Also: wir müssen die alten Sprachen gründlich treiben, und die Aufgabe wird wohl noch schwieriger werden als bisher. Für den Schüler bedeutet jeder Wechsel des Schriftstellers eine beträchtliche Steigerung der Schwierigkeiten; in welchem Maß, das kann wohl nur der praktische Lehrer wissen. Primaner, die sich mit Thukydides selbständig ordentlich abfinden, straucheln an Xenophonstellen, wenn sie nicht eingelesen sind. Nun wird aber die neue Lektüreordnung gerade starken Wechsel der Autoren und des Sprachstils bringen. Also müssen die Schüler durch Erlernen der Grammatik nicht nur so viel wie bisher, sondern noch umfangreicher vorbereitet werden. Der grammatische Unterricht muß der neuen Aufgabe, die Sprachen verschiedener Zeitepochen nebeneinander zu verstehen, gerecht werden; das fordert einen tieferen Einblick in die Sprachentwicklung als bisher nötig und üblich war. Denn unsere bisherige Grammatik ist überall im letzten Grunde auf Sprachrichtigkeit, auf Klassizität, zugeschnitten. Das aber hat wieder eine andere Folge, die vielleicht manchen, der den Ausführungen der früheren Abschnitte zustimmend gefolgt ist, kopfscheu machen wird. Will ich die Schüler dazu bringen, selbst richtiges Latein zu schreiben, so muß ich mich an eine einigermaßen einheitliche Sprachform als die Norm halten. Was diese Norm ver-

läßt, das gilt als verkehrt, entweder als primitive Vorstufe oder als senile Entartung. Das hat zur Folge, daß die Autoren, die in der Schule gelesen werden, in erster Linie danach gemustert werden, ob sie das als klassisch geforderte Sprachgut bieten oder nicht. Das hat zur fast ausschließlichen Bevorzugung des ciceronianischen Zeitalters geführt. Das hatte für den Umfang der Lektüre im Lateinischen freilich nicht dir Folge, die eine solche Beschränkung im Griechischen haben würde. Da das Lateinische selbst Imitationsliteratur ist, so häufen sich in der durch Stileinheitlichkeit sich empfehlenden sogenannten klassischen Zeit auch die Autoren, die wegen ihres Stoffes gelesen werden müssen. Aber den neuen Lektüregrundsätzen wird auch dies nicht genügen; die Lektüre wird viel weiter greifen, nach rückwärts und nach vorwärts. Also ist unvermeidlich ein Bruch mit dem Grundsatz der Einheitlichkeit des Sprachgutes. Breche ich aber damit, so kann ich unmöglich noch festhalten an einer Unterrichtsorientierung, die diese Einheitlichkeit zur notwendigen Voraussetzung hat. Das ist aber die Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische. Wir werden sie aufgeben müssen, weil wir sie einfach nicht mehr so werden beschaffen können, daß Lehrer und Schüler an der Sache Freude haben können. Das Latein wird behandelt werden müssen wie das Griechische: Übersetzungen ins Latein werden gemacht werden, solange sie zur Einübung der Elemente nötig sind. Sind die erledigt, also etwa wenn es gut geht von U II ab, sonst von O II ab, dann tritt ausschließlich die Übersetzung in die Muttersprache ein, vorbereitet und gefördert durch die neue Form von Arbeiten, die ich unter dem Namen von Analysen und Diskussionen im letzten Jahrgang des Sokrates behandelt habe. Scheidet aber aus dem Grammatikbetrieb die Aufgabe aus, zu der Übersetzung aus der Muttersprache ins Latein vorzubereiten, so wird erhebliche Zeit gewonnen, die die von mir geforderte Ausdehnung der Grammatik und erhebliche Erweiterung der Lektüre gestattet.

Ich weiß, daß manchen, vielleicht vielen der erprobtesten Freunde des Gymnasiums der von mir geforderte Verzicht auf das scriptum unmöglich erscheinen wird, und ich kann sehr gut verstehen, weshalb man gerade hierin eine Sache erblicken kann, auf die man nicht verzichten dürfe, ohne dem Gymnasium innern Abbruch zu tun. In der Übersetzung ins Latein liegt zweifellos eine außerordentliche Bildungsmöglichkeit. Die geistige Beweglichkeit, die unsere Gymnasiasten auszeichnet, ihre sprachliche Gewandtheit, die ihnen im Leben nachher so sehr zugute kommt, verdanken sie sicherlich zum großen Teil diesen für die formale Bildung so außerordentlich gesunden Übungen. Es wird sicher nicht leicht sein, für die Übung, die in der Unterscheidung all der Finessen liegt, die erst zutage treten, wenn man aus dem Deutschen ins Latein übersetzen soll, einen ausreichenden und vollgültigen Ersatz zu schaffen. Ich habe auch an mir selbst und meinen Schülern den reichen Segen dieser Übungen dankbar erfahren. Aber trotzdem glaube ich, daß der Verzicht unvermeidlich ist. Der Betrieb des gymnasialen Unterrichts muß die Richtung nehmen, die ich geschildert habe, das verlangt die allgemeine Stellung unserer Zeit zum Altertum; dann ist aber nicht möglich,

die Lektüre auf die Autoren zu beschränken, deren fast ausschließlichen Betrieb das Lehrziel des Hinübersetzens fordert. Also muß die Übersetzung fallen.

IV.

Wie ist nun, bei solcher Zielbestimmung und Ausdehnung des altsprachlichen Unterrichts, der Betrieb des grammatischen Unterrichts einzurichten?

Daß unser auf Jahrhunderte langer praktischer Schulmeistererfahrung aufgebauter grammatischer Unterricht für die Ausbildung der Geister Hervorragendes geleistet hat, daß er für die Erziehung zu vernünftigem und sorgsamem Lesen vortrefflich erzogen hat und auch jetzt noch erziehen kann, daß er auf die Menschen, die ihn erfahren haben, eine energische Beeinflussung nach der Richtung des logischen Aufbaues der Sprache ausgeübt hat, das kann keiner leugnen, der imstande ist, die Jungen zu vergleichen in den verschiedenen Stadien ihrer geistigen Entwicklung. Daß ich auch selbst mir dessen klar bewußt bin, habe ich soeben ausgeführt. Als ich noch neben dem Gymnasium ein Realgymnasium zu verwalten hatte, habe ich wiederholt, für die Schüler überraschend, den Parallelklassen der beiden Anstalten dasselbe deutsche Aufsatzthema gestellt. Da war nicht nur uns Lehrern, sondern auch den Schülern deutlich, von wie starkem Einfluß der stärkere grammatische Betrieb auf dem Gymnasium für die Ausbildung der Fähigkeit zu gewandtem Ausdruck ist.

Augenblicklich hört man ja freilich besonders von Literaten öfter den Standpunkt vertreten, daß es viel eher Ziel des Unterrichts sein müsse, zu schönem als zu richtigem Ausdruck zu erziehen. Ich kann mir nicht vorstellen, daß diese Gedankenrichtung von Dauer sein kann; in der Beziehung bin ich wirklich Utilitarist. Es kommt darauf an, die Jugend in der Richtung zu beeinflussen, daß sie ihren Ehrgeiz in Schlichtheit und Klarheit und Sparsamkeit auch in dieser Beziehung setzt statt in Rhetorik und Scheinpoesie.

Wir müssen also meines Erachtens an straffer grammatischer Zucht des Unterrichts unbedingt festhalten.

Darum kann man sich sehr wohl die Frage vorlegen, ob der jetzige Betrieb der Grammatik nicht trotzdem einer inneren Umorientierung bedarf.

Wer im Betrieb des Schulunterrichts mitten drin steht, der kann sich der Erkenntnis nicht verschließen, daß der Grundsatz, von dem ich ausging: nämlich daß der Sprachbetrieb nicht Selbstzweck sein dürfe, sondern nur zu betreiben sei als Mittel zum Zweck der Lektüre: daß dieser Grundsatz oft vergessen scheint. Von unten bis oben ist die Handhabung des grammatischen Betriebes meist die, daß das Eindringen in das fein verästelte Gebäude der begrifflichen Distinktionen um seiner selbst willen geübt wird. Man hat ja sogar ein eigenes Schlagwort um dessentwillen erfunden: das Wort von der formalen Bildung. Die Schule darf aber, so wie heute die Kulturaufgabe des humanistischen Gymnasiums ist, nicht Fachschule für Philologen sein: das üble Wort, das Unverstand geprägt hat, von der Präparande für Philologen muß davor warnen.

Ich habe nach zwei Richtungen an dem jetzigen Betrieb des grammatischen Unterrichts Ausstellungen zu machen.

1. Der Aufbau unserer Grammatiken, der wissenschaftlichen wie der Schulgrammatiken ist — mit wenig Ausnahmen — gegliedert nach den Wortarten. Wenn ich von der Formenlehre absehe, wo die Einteilung nach Wortarten selbstverständlich die einzig gerechtfertigte ist, — auch die Syntax ist nach demselben Prinzip geordnet: wir unterscheiden Syntax des Verbums und des nomens nach seinen Arten, der Adverbien, der Konjunktionen, der Partikeln. Diese Einteilung geht auf die antiken Grammatiker zurück, für uns greifbar auf das System der Stoiker, dem Gedanken nach aber auf Platon. Was hat diese Einteilung für einen Sinn? Ihre Voraussetzung ist doch offenbar, daß im einzelnen Wort, der Wortart, die Entwicklung möglichkeiten des Gebrauchs innerlich beschlossen seien, wie im platonischen Begriff die Summe der Erscheinungsformen. Nun glauben wir aber nicht mehr an die Richtigkeit diese Weges von oben nach unten. Unser Denken und Forschen geht den umgekehrten Weg: von unten nach oben, von der Erscheinungsform zum Gesetz. Da ist aber der Ausgangspunkt nicht das einzelne Wort, sondern der Satz, dessen Teile die Worte sind. Also muß, wie das auch Wundt in seiner Völkerpsychologie ausführt, der Ausgang genommen werden vom Satz und seinen Gliedern. Dann kommen wir in der Sprache zu einer Betrachtungsweise wie sie die Naturwissenschaft in der Biologie durchgeführt hat, einem induktiven Verfahren, das zu einer Art Teleologie der Sprache hinführt. So wird auch in der Wissenschaft tatsächlich die Forschung betrieben. Es wird unumgänglich sein, auch die Form der Darstellung diesem Wege anzupassen.

2. Paulsen hat mit umfassender Kenntnis darauf hingewiesen, daß das Ziel des Sprachunterrichts durch die langen Jahrhunderte die imitatio gewesen sei. Paulsen meint, den großen Strich zwischen dem Alten, das obsolet geworden sei, und dem Neuen, das zur Entwicklung dränge, in dem Aufkommen des Neuhumanismus zu finden. Das ist meines Erachtens nicht ganz richtig. Der Neuhumanismus bedeutet ohne Zweifel eine wichtige Epoche, aber er ist im Grunde doch auch noch in der Forderung der imitatio befangen. Den wirklichen Schritt ins Neue hat erst die aus dem Neuhumanismus und der Romantik herausgekommene Wissenschaft gemacht, die man mit dem Schlagwort des Historismus hat brandmarken wollen. Da kommt erst die innere Umstellung des Verhältnisses zwischen Altertum und Gegenwart. Uns ist das Altertum jetzt nicht mehr das Vorbild, durch dessen Nachahmung wir erst zur Entwicklung unserer eignen Kultur zu ihrer Höhe gelangen können, sondern eine Parallelerscheinung neben andern, freilich eine Parallelerscheinung, die vermöge der besondern Umstände ihrer Entstehung und Entwicklung von dem allergrößten Wert für alle Menschheitsentwicklung ist. Darüber habe ich vorhin gesprochen.

Unser Grammatikbetrieb aber ist noch völlig auf das Ziel der imitatio eingestellt. Unbillig wäre es freilich, nicht zu bemerken und zuzugestehen, daß wir mitten drin sind, den alten Weg zu verlassen, aber zur grundsätz-

lichen Umstellung des Betriebes von der Zentrale aus hat man sich noch nicht entschlossen. Wir haben die Masse der Regeln verkleinert. Wir haben uns beschränkt auf das, was für die Aufgabe der Schule, Lektüre bestimmter Autoren zu treiben, wichtig ist; wir haben an Formen und syntaktischen Velleitäten vielerlei beseitigt, was nur opus operatum schien. Das berühmte tantum abest ut—ut spielt nicht mehr die Rolle wie noch vor 30—40 Jahren, um ein Beispiel zu nennen. Aber wir sind in einer mechanischen Einschränkung stehen geblieben, treiben die, wie es so geht, zu weit, so daß jetzt sogar an der herkömmlichen unentbehrlichen Terminologie gerüttelt wird. Aber das Wesentliche ist meines Erachtens bisher versäumt. Im Grunde wird die Grammatik immer noch ausschließlich eingestellt auf die Divergenzen zwischen den alten Sprachen und der Muttersprache, und zwar aus dem Gesichtspunkt heraus, daß ein Wertmaßstab angelegt wird und alles darauf zugeschnitten wird, das eine als vollkommener, logischer, besser darzustellen als das andere. Wir sind noch im Bann der imitatio. Notwendig ist aber, die Grammatik einzustellen auf das, was die vergleichende Sprachwissenschaft in ihrem Namen lehrt: die Betrachtung der Sprachen als Parallelerscheinungen. Der menschliche Geist hat zu allen Zeiten und in allen Sprachen dasselbe Ziel verfolgt: die verständliche Darstellung des Gedankens, so verständlich, daß sie auch dem andern an den Verstand dringt. In den Ausdrucksweisen sind die Sprachen verschiedene Wege gewandelt. Das bedeutet Erstreben desselben Zieles mit verschieden gestalteten Mitteln.

Aufgabe des grammatischen Unterrichts muß sein, Kenntnis und Verständnis dafür zu wecken, daß es eben verschiedene Wege zum Ziel gibt und daß der Unterschied von Völkern und Sprachen in diesen Verschiedenheiten liegt. Die Grammatik muß lehren, den Weg, den die eine Sprache einschlug, umzusetzen und umzuschalten auf den, den die andere Sprache sich geschaffen hat.

Was die Mathematik mit ihrem Ziele anstrebt, die Gebilde nicht als starre, unveränderlichen Dinge aufzufassen, sondern als veränderlich zu sehen und in ihrer Bedingtheit und Wandelbarkeit zu erfassen, das muß auch die Sprache anstreben in ihrem grammatischen Aufbau und Unterricht.

Das läuft auf das hinaus, wohin mich vorhin eine anders orientierte Betrachtung geführt hat: die Grammatik darf nicht mehr ausgehen vom Einzelwort, von der Wortart, sondern muß ausgehen von der Verwendung des Einzelwortes im Satz, der ihm erst Leben gibt, also vom Satzglied. Von Subjekt und Objekt, von Prädikat und Attribut und Adverb muß die Syntax künftig bestimmt sein.

So verfährt übrigens im Ganzen schon das ausgezeichnete Schulbuch, das Reinhardt für die Reformgymnasien verfaßt hat.

V.

Auf welche grammatischen Kenntnisse kommt es vorzugsweise an, wenn der Unterricht ganz auf Lektüre gestellt ist?

Die Grammatiken und Übungsbücher tragen in einigermaßen ausreichendem Maße dem Rechnung, was der Unterricht in der von mir für notwendig gehaltenen Orientierung fordern muß, in bezug auf Vokabelkenntnis und auch Wortbildungslehre; in letzterer muß freilich die Fähigkeit der Schüler, die Wortverwandtschaft zu erkennen und dadurch in den Stand gesetzt zu werden, auf der Grundlage der ihnen bekannten Wörter den Sinn der ihnen begegnenden unbekannten nicht zu erraten, sondern zu erschließen, noch gesteigert werden. Von der Etymologie wird überall da reichlicher Gebrauch gemacht, wo die Verwandtschaft augenfällig zutage tritt; dafür gibt es auch sehr brauchbare Hilfsmittel. Woran es nach meiner Beobachtung noch fehlt, das ist die Ausnutzung der Ablautsreihen zur Erkenntnis der Wortverwandtschaft. Daß disco und doceo mit decet und decus zusammenhängt — auch dignus hängt damit zusammen, das also eigentlich bedeutet: geziert, wodurch sich der Kasusgebrauch so einfach erklärt — müssen die Jungen erkennen können. Auch Ablautreihen wie: griechisch *μνήμων*, reminisci (memini) mens, moneo müssen erkannt werden können. Wenn in V die unregelmäßigen Verben gelernt sind, muß etwa in III einmal die Feststellung der wichtigsten Ablautreihen erfolgen und so fest verankert werden, daß der Vokabelkenntnis daher bedeutende Hilfe erwächst.

Wo ich aber die Hilfe der Grammatiken oft sehr, mänchmal durchaus vermißt habe, das ist

1. die Bedeutungsentwicklung der Worte.

Mir hat die stets sich steigernde Arbeit im Beruf nicht die Zeit gelassen, selbst die Fülle des Stoffes durchzuarbeiten, um zu einer einigermaßen systematischen Darstellung der Sache zu kommen. Für die Schule wäre das eine außerordentlich wichtige Hilfe. Auf einige Punkte, die ich mir im Laufe der Jahre zusammengesucht habe und die ich für die Verwertung im Unterricht als praktisch erprobt habe, möchte ich hinweisen.

A. Die von verben gebildeten nomina gelten zugleich für die beiden genera des verbums, das Aktiv und das Passiv. Cauer hat darauf in der Grammatica militans hingewiesen. Auszugehen ist da von der Muttersprache, z. B. den Substantiven auf -ung, die sowohl den Begriff des aktiven als des passiven verbums darstellen: Erziehung ist das Erziehen und das Erzogenwerden oder Erzogensein; ebenso steht es im Latein mit den Substantiven auf -io, im Griechischen mit denen auf -ς; ebenso steht es mit den Adjektiven.

Die Sprachen haben dann die Tendenz, wenn das Bedürfnis sich dazu herausstellt, zur Bildung von besonderen nomina zu schreiten für jede der vorhandenen Bedeutungen, aber sie sind darin von ganz verschiedener Elastizität und Biegsamkeit.

B. Nietzsche weist einmal darauf hin, daß die Sprache den Weg schreitet zur Entkörperung der Begriffe. Das ist besonders deutlich bei den Worten, die ursprünglich lokalen Sinn haben, dann aber auch in anderer Bedeutung

vorkommen. Da liegt eine Entwicklungsreihe vor vom Lokalen über das Temporale zum Logischen.

Inde heißt ursprünglich: von da; dann zeitlich: darauf; dann logisch: daher, deshalb.

C. In einer Anmerkung seines Lesebuchs wendet Wilamowitz für Ausdrücke wie χάρις, die ein Verhältnis bezeichnen, die treffende Benennung reciprok an. Das ist eine für die Schule sehr fruchtbare Betrachtungsart. Daß die Zahlen, die miteinander multipliziert 1 ergeben, reciprok sind, ist den Jungen meist schon in III bekannt; daß fides, gratia, religio usw. ein Verhältnis bezeichnen, verstehen sie sofort, sehen auch leicht bei gegebener Gelegenheit ein, daß die Worte, die zur Übersetzung dieser Worte verwandt werden müssen, ähnlich gelagert sind wie reciproke Zahlen, und sie gewinnen leicht eine förmliche Virtuosität darin, das brauchbare Wort in unserer Sprache, die in der Herausdifferenzierung der Worte sehr weit gegangen ist, zu finden dort, wo die alten Sprachen sich mit dem prägnanten Wort begnügen.

fides ist Treue; von seiten des Herren zum Diener angesehen: Wohlwollen, von seiten des Dieners zum Herrn: Zuverlässigkeit oder Gehorsam oder Ähnliches.

Religio; bei den Alten: Furcht und Macht; bei den Christen: Glaube und Liebe.

2. Übersetzung der einzelnen Satzglieder.

Noch mehr als bei diesen Dingen vermißt man die Hilfe der Grammatiken dort, wo es sich darum handelt, die einzelnen Satzglieder aus der starren Gebundenheit zu lösen, in der sie sich nicht befinden, in die sie aber hineingeraten, wenn mechanisch die Gleichung zwischen dem fremden Wort und der dafür gelernten Bedeutung oder Übersetzung durchgeführt wird. In Wirklichkeit erhält doch jedes Wort seinen Sinn erst durch den Zusammenhang, in dem es steht, und die verschiedenen Sprachen haben eben verschiedene Formen ausgebildet, in denen sie die Satzglieder erscheinen lassen. Ein Beispiel mag das erklären. Im Deutschen haben wir drei Formen des Attributs, oder wenn man den Begriff der Apposition nicht aufgibt, vier, nämlich:

a) gebildet durch ein Substantiv oder Adjektiv oder Partizip im gleichen casus,

b) gebildet durch ein Substantiv im Genitiv,

c) gebildet durch einen adverbialen Ausdruck, in der Regel Substantiv mit Präposition.

Alle drei Formen haben den Zweck, eine enge Verbindung des Attributs mit dem Wort, wozu es gehört, herbeizuführen. Inhaltlich betrachtet ist das Attribut die organische Eingliederung eines Prädikats in ein anderes Urteil. Vollkommen durchgeführt ist diese Eingliederung, wenn die Sprache zur Bildung eines Adjektivums fortgeschritten ist; hat sich das Bedürfnis danach nicht herausgestellt, so hilft man sich mit einem, wie ich das mit meinen Schülern in Anlehnung an einen im Krieg aufgekommenen Begriff nenne, mit einem Adjektiversatz, der gebildet wird durch Subst. im Gen.

oder Subst. m. Präpos. Erweitert kann dies Attribut der einfachsten Form werden, wenn das die Deutlichkeit fordert, durch Hinzufügung eines Partizipiums, zu dem dann das Subst. m. Präp. als Adverb tritt, oder durch Umwandlung in einen Relativsatz. Auch die Stellung des Attributs kann verschieden sein: es kann zwischen Artikel und Substantiv stehen, dann wird es flektiert, oder es kann unflektiert lose dranhängen.

Alle diese verschiedenen Formen des Attributs sind, auf ihren Inhalt und logischen Wert betrachtet, einander gleichwertig; es bedeutet also keine Verschiebung in der Struktur des Gedankens, wenn ich eines durch das andere ersetze. Das ist nur eine Geschmacksfrage, die durch das Sprachgefühl entschieden wird, d. h. durch die unbewußte Auswirkung des Sprachbesitzes und Sprachbewußtseins. Der Wesensunterschied der Sprachen kommt zum Ausdruck in der Richtung, in der sie die vorhandenen syntaktischen Bildungsmöglichkeiten ausgestalten: im Deutschen ist wie im Griechischen die Neigung zur losen Gliederung stark; besonders in der Form des adverbialen Ausdrucks (Adverb und Substantiv mit Präposition) kann in weitest gehendem Maße Verbindung von Begriffen zu einem Begriffskomplex durchgeführt werden; im Lateinischen ist das Streben nach strafferer Bindung unverkennbar: das Attribut gebildet durch Subst. m. Präp. ist verhältnismäßig selten, für den Schüler eigentlich beschränkt auf die von Verben hergeleiteten Substantive, bei denen die verbale Herkunft noch durchschimmert, dagegen die Neigung zur Adjektivbildung oder zum Ersatz des Attributs durch Partizipialkonstruktion vorherrschend.

Die Behandlung des Adjektiversatzes ist eine andere, wenn die Verwendung als Prädikativum vorkommt, wie sie beim Attribut ist. Im Deutschen ist der Gebrauch des Adjektiversatzes durch Substantiv im Genitiv in der Prädikatsverwendung ganz ungewöhnlich, nur auf wenige Redensarten beschränkt wie: er ist des Todes oder des Teufels, wo mir lateinische Anlehnung wahrscheinlich ist, im Lateinischen weit verbreitet. Da muß die Übersetzung über den Kreis der Worte hinausgehen und zum Ausdruck bringen, was dem Sinne nach durch den Genitiv ausgesprochen wird: das Haus ist Eigentum des Vaters oder gehört dem Vater; Tapferkeit ist Eigenschaft oder Pflicht des Soldaten, je nachdem es sich um materiellen oder geistigen Besitz handelt und je nachdem das Besitzverhältnis wirklich oder nur möglich ist. Die Abneigung, die das Latein gegen den Adjektiversatz gebildet durch Subst. m. Präp. als Attribut hat, ist bei der Verwendung als Prädikativum nicht vorhanden. Wird die Grammatik eingestellt auf die Beobachtung der Veränderungsmöglichkeiten, so leistet sie der Fähigkeit zum Übersetzen des Gedankens von der einen Sprache in die andere den größten Dienst. Worauf es für uns in der Schule ankommt, das ist, daß die Grammatiken eine schematische Aufstellung dafür bieten, wie die Sprachen die in der Struktur des Gedankens notwendigen Einzelglieder sprachlich auszubilden tätig gewesen sind. Von besonderer Wichtigkeit ist die Betrachtung der Fälle, wo von dem einen genus ins andere übergegangen wird, z. B. vom Adverb zum Attribut und umgekehrt usw.

Die Betrachtung auf die andern Satzglieder wie Subjekt, Objekt, Prädikat, Adverb auszudehnen, würde zu weit führen, ist auch meiner Ansicht nach jetzt überflüssig, da das was ich zeigen sollte, aus dem was ich über das Attribut ausgeführt habe, zur Genüge klar sein wird.

3. Übersetzung des logischen Verhältnisses, in dem die Gedanken zu einander stehen.

Ebenfalls lassen einen die Grammatiken in Stich, wenn man mit der Zusammenballung mehrerer Sätze zu einer Periode, einem Satzgefüge, Schwierigkeiten hat. Darin ist gerade die Umsetzung aus den alten Sprachen mit ihrer beherrschenden Neigung zur Periodisierung in die deutsche mit ihrer Tendenz zur Auflösung in kleine Satzgebilde schwierig. Die Grammatiken betrachten diese Dinge recht einseitig, der Hauptsatz steht für sich da und auch der Nebensatz für sich, höchstens in seiner Beziehung zum übergeordneten Gedanken betrachtet. In Wirklichkeit ist aber die Beziehung eine wechselseitige. Ein Beispiel mag das erklären: nehme ich die beiden Sätze: die Sonne scheint, es ist hell, so besteht zwischen beiden das Verhältnis der Kausalität, von Ursache und Wirkung. Das kann zum Ausdruck gebracht werden, kann auch weggelassen werden, wobei es denn doch existiert. Wird es ausgedrückt, kann das in der Form der Parataxe und der Hypotaxe geschehen und zwar betrachtet von jedem der beiden Urteile aus. Jedesmal wird das Verhältnis der Kausalität mit voller Klarheit ausgedrückt. Die Sätze:

Die Sonne scheint; daher ist es hell.
Es ist hell, denn die Sonne scheint.
Weil die Sonne scheint, ist es hell.
Die Sonne scheint so, daß es hell ist

drücken alle dasselbe aus und können je nach Belieben für einander eintreten, ohne den Gedanken zu verändern.

Wird aus irgendeinem Grunde das bestehende Kausalitätsverhältnis nicht verwirklicht, so habe ich das konzessive Verhältnis:

Die Sonne scheint; trotzdem ist es nicht hell.
Es ist nicht hell; dennoch scheint die Sonne.
Obgleich die Sonne scheint, ist es doch nicht hell.
Die Sonne scheint, so daß es eigentlich hell sein müßte.

Wird betont, daß das vorhandene Kausalitätsverhältnis nicht als wirklich ausgedrückt werden soll, sondern nur als Annahme hingestellt wird, so erhalte ich: Wenn die Sonne scheint, ist es hell.

Wird der Charakter der reinen Fiktion noch stärker betont, mit einem Einschlag nach der Richtung, daß der Sprechende entweder an die Realität glaubt oder nicht glaubt, so erhalte ich:

Wenn die Sonne schiene, würde es hell sein
Wenn die Sonne geschienen hätte, würde es hell gewesen sein.

Wird das Kausalitätsverhältnis als Wirkung eines sich betätigenden Willens dargestellt, so bekommt man:

Die Sonne scheint, damit es hell sei.
Wenn es hell sein soll, muß die Sonne scheinen.

Begnügt man sich mit der Vorstufe des kausalen Verhältnisses, dem posthoc statt propter hoc, so erhält man: die Sonne scheint, dann ist es hell, mit seinen Abwandlungen in den Nebensätzen mit als, nachdem, bevor. Große Schwierigkeiten machen beim Übersetzen die Sätze, bei denen etwa das Relativum oder Fragewort von einem subordinierten Partizipium in seinem Kasus bestimmt ist und zugleich für das Hauptverbum in einem andern Kasus wirksam ist, also was man relative Verschränkung nennt. Das ist im Deutschen nicht nachahmbar. Um die Auflösung solcher Schwierigkeiten aus der Sphäre des Ratens und Tastens herauszuheben in die des bewußten Könnens, ist die Beherrschung der Gedankengänge, wie ich sie eben geschildert habe, notwendig. Man nehme den Satz: *τί ἂν ποιοῦντες ἀναλάβοιεν.* Zwischen beiden Gedanken besteht das Verhältnis von Annahme und Folgerung, der gewollten Kausalität, also: wenn sie täten, würden sie bekommen, oder: sie müßten das tun, damit sie bekämen.

Von da aus wickelt sich die Schwierigkeit leicht ab. Man muß den Schüler in den Stand setzen, das zwischen zwei Gedanken bestehende innere Verhältnis von jedem der beiden Gedanken aus, dem zufällig subordinierten wie übergeordneten aus, zum klaren Ausdruck zu bringen.

4. Über die Partikeln.

Auch dies Kapitel ist mehr nach der Richtung auszubauen, daß nicht nur auf die Relation das Auge eingestellt wird, sondern auch auf die Korrelation, so daß jederzeit das gedankliche Verhältnis ausgedrückt werden kann auch bei einer Umorientierung der Gedankenlagerung. Besonders für die Homerübersetzung ist das von Wichtigkeit, überhaupt für das Griechische mehr als fürs Lateinische.

Dabei ist ein wichtiges Ziel, dem deutschen Jungen zum Bewußtsein zu bringen, über welchen Reichtum die eigne Sprache und damit unbewußt das eigne Denken verfügt, dadurch, daß unsere Sprache, der griechischen vergleichbar, in ihrer Fülle von Partikeln die Mittel besitzt, auch die leisesten Abwandlungen und Abbiegungen des Gedankens, die leichtesten seelischen Schwingungen und zartesten Beziehungen, zum Ausdruck zu bringen.

VI.

Wie muß nun eine Grammatik aussehen, die den geschilderten Bedürfnissen entspricht?

Für die Schulen liegt eine sehr große Erschwerung des Spracherlernens überhaupt darin, daß in den verschiedenen Sprachen eine verschiedene Terminologie üblich ist. Das unterschätzt der, der nicht die täglichen Nöte des Schulbetriebes zu tragen und zu überwinden hat. Es muß deshalb Vorsorge getroffen werden, daß die Terminologie überall dieselbe ist; natürlich muß sie auch mit der in der Wissenschaft üblichen übereinstimmen.

Ferner muß es vermieden werden, daß die Jungen in die Lage kommen, später umlernen zu müssen, indem Regeln beiseite geschoben werden, die

nur zu einem bestimmten Lehrzweck nach Art einer vorläufigen Arbeitsmethode aufgestellt sind

Aus dem allen, was ich ausgeführt habe, scheinen sich mir folgende Forderungen zu ergeben:

1. Die Grammatik muß zerfallen in eine allgemeine Sprachlehre, die das zusammenstellt, was für alle Sprachen, deutsche wie fremde, gültig ist, und spezielle Sprachlehren der einzelnen Sprachen, die das Verhältnis zur allgemeinen Sprachlehre darstellen.

2. Die Sprachlehre muß ausgehen von der Muttersprache.

3. Sie muß gegliedert sein nach Satzgliedern, also Subjekt, Objekt, Prädikat, Attribut, Adverb, Partikeln, Satzverbindungen und Satzgefügen.

4. Die allgemeine Sprachlehre ist rein formal und konstruiert; sie stellt ein Schema auf von den Ausdrucksformen, die in den in der Schule behandelten Sprachen möglich sind: sie will die einheitliche Grundlage für die Terminologie und auch für die Erklärung bieten. Sie ist aber nicht dazu da, systematisch durchgenommen zu werden, sondern dient zur Orientierung.

Ich gebe zunächst als Beispiel, was ich vorhin zum Teil schon behandelt habe, die Lehre vom Attribut.

In der Sprachlehre würde es heißen:

Die häufigste Form der organischen Zusammenfassung zweier oder mehrerer Urteile zu einem Gedankenkomplex ist die Beifügung des Attributs.

Die beiden Sätze: die Blume ist hübsch; die Blume macht mit Freude — werden zusammen gezogen zu dem einen Satz: die hübsche Blume macht mir Freude. Es kann deshalb alles, was Prädikat ist, auch Attribut werden, bei den Verben, indem besondere Formen vom Verbum gebildet werden, Partizipia und Verbaladjektiva.

Die Wortart, die die Sprache besonders für das Attribut gebildet hat, ist das Adjektiv. Es ist aber nicht überall zur Bildung dieser Wortart gekommen, vielmehr begnügt sich die Sprache oft, weil auch so schon das Verständnis gesichert ist, mit einem Adjektiversatz.

Beispiel:

Die Blume Vergißmeinnicht	ist hübsch.
die rote Blume	
die wohlriechende Blume	
die Blume der Mutter	
die Blume da vorne	
die Blume im Garten	
die Blume, die im Garten steht	

Manchmal wächst das Attribut mit seinem nomen zu einem Wortkompositum zusammen: Hochzeit; Akropolis; Bürgermeister, Vaterlandsliebe usw.

Das Attribut wird also gebildet

1. durch ein Substantiv oder Adjektiv oder Partizip im gleichen casus;
2. durch ein Substantiv im Genitiv;

3. durch einen adverbialen Ausdruck, meistens ein Subst. m. Präposition;
4. Jedes Attribut kann zu einem Relativsatz erweitert werden.

Das Attribut Nr. 2, gebildet durch ein Substantiv im Genitiv, bezeichnet, daß zwischen dem nomen, bei dem es steht, und dem Attribut das Verhältnis von Eigentum zum Eigentümer besteht; bei geistigen Dingen ist das: Eigenschaft und Inhaber; oft erscheint es als Verhältnis des Teils zum Ganzen; bei Substantiven, die von Verben gebildet sind, gibt es das Subjekt oder Objekt an.

Das Attribut berührt sich nahe mit dem Adverb; Worte wie zuerst, zuletzt, oben, unten usw. sind Grenzfälle beider Satzglieder.

Jedes Attribut kann, ohne den Sinn des Gedankens zu verändern, beliebig durch jede andere Art ersetzt werden.

Jeder Relativsatz ist ein Attribut entweder zu einem vorhandenen oder zu einem zu ergänzenden nomen oder Beziehungswort.

Die Regel in der speziellen Grammatik würde lauten:

A. Für das Deutsche.

1. Das Attribut gebildet durch ein Adjektiv steht meist vor dem Substantiv, dann wird es flektiert. Es kann auch nachstehen, aber in der Regel nur, wenn mehrere nebeneinander stehen und besonders in gehobener, dichterischer Sprache; dann wird es nicht flektiert.
2. Das Attribut gebildet durch ein Substantiv im gleichen Kasus wird oft mit „als" verbunden; dann kann es sich ziemlich frei bewegen und weiter von seinem Beziehungswort entfernen.
3. Sonst hängt sich das Attribut eng, fast enklitisch, an sein nomen.
4. In den Grenzfällen zwischen Adverb und Attribut neigt das Deutsche zur adverbialen Verwendung.

B. Für das Lateinische.

1. Fast ganz entfällt das Attribut gebildet durch ein Adverb.
2. Sehr viel seltener als im Deutschen und in der Regel nur üblich bei Substantiven, bei denen die verbale Herkunft noch durchschimmert, ist das Attribut gebildet durch ein Substantiv mit Präposition.

Es wird ersetzt

1. wenn es möglich ist, durch ein Adjektiv;
2. ist das nicht möglich, weil das Adjektiv nicht vorhanden ist, durch ein Substantiv im Genitiv, wenn das besondere Verhältnis vorliegt, das durch den Genitiv bezeichnet wird.
3. Ist das nicht der Fall, so wird es durch Beifügung eines inhaltlich passenden Partizipiums in ein Adverb umgewandelt.

3. Sehr viel verbreiteter als im Deutschen ist die Verwendung des Partizipiums als Attribut, **p** (artizipium, **c** (onjunctum) genannt, im Gegensatz zum **p** (artizipium) **a** (bsolutum), das ein Adverb ersetzt.

Das p. c. wird übersetzt:

1. Zwischen Artikel und Substantiv;
2. nachgestellt ohne Endung;

3. als Relativsatz;

4. als konjunktionaler Nebensatz;

5. koordiniert mit „und" oder andern Partikeln.

Das inhaltliche Verhältnis des Partizipiums zu seinem nomen wird manchmal angedeutet

a) durch Partikeln beim Partizipium, z. B. quippe,

b) durch eine Partikel in dem Satz, in dem es steht, z. B. tamen, propterea, interea usw.

C. für das Griechische.

1. Das Attribut steht entweder vor dem nomen oder wird mit dem Artikel wiederholt; ausgenommen ist

a) der Genitivus partitivus,

b) das konjunktional zu übersetzende p. c.

2. Viel häufiger als im Deutschen und Latein ist das Attribut gebildet durch ein Adverb.

3. Ebenso ist viel ausgebildeter die Verwendung von Partikeln beim pc. zur Bezeichnung des inhaltlichen Verhältnisses, z. B. *Καίπερ-ὅμως, διὰ τοῦτο, ὡς* mit dem Partizip des Praesens od. aorist. oder *ὡς* mit dem Partizip futuri, *ἔπειτα, ἄν* usw.

Ich bin mir natürlich klar darüber, daß das Attribut verhältnismäßig einfach zu behandeln ist; noch leichter sind vielleicht Subjekt und Objekt, viel bunter gestaltet sich die Sache beim Adverb und Prädikat. Aber der Vorteil dieser Art, die Grammatik zu behandeln, die ich in jahrelanger Praxis ausprobiert habe, wird einleuchten; eine ganze Masse von Paragraphen der Kasuslehre aus Genetiv und Ablativ erledigt sich so ohne jede Spintisiererei, die meist über das Verständnisvermögen der Jungen hinweggeht. Sie bekommen auch auf diese Weise klare Anleitung dafür, wie sie den ungelenken Geist und die noch ungelenkere Sprache geschmeidig machen können zur Umsetzung der Worte aus der Form, die sie in der fremden Sprache haben, in die Muttersprache. Ich meine beobachtet zu haben, daß die Fähigkeit wächst, die Sprache als lebendiges, bewegliches und veränderliches Ding bewußt zu empfinden.

Schlußwort.

Bis eine Grammatik derart erschienen ist, wie sie nach meiner Meinung der eigentliche Charakter des Gymnasialunterrichts in unsern Tagen fordert und wie ich sie in ihrer idealen Form geschildert habe, darüber kann natürlich noch geraume Zeit vergehen. Ob mir selbst der Beruf zu so umfangreicher Arbeit mal die Muße gönnen wird, ist mir mehr als zweifelhaft. Aber das Ziel, das ich dem grammatischen Unterricht stecke, läßt sich auch mit den Schulgrammatiken, wie sie vorliegen, erreichen, das hat mich meine eigne Lehrertätigkeit gelehrt. Nützlich freilich wird sein, daß die einzelnen Schulen sich über allgemeine Richtlinien einig werden, durch die Einheitlichkeit der Terminologie und der Erklärung der grammatischen Probleme gewährleistet wird in dem Geist, wie ich ihn zu schildern versucht habe.

Marburg/Lahn. Cornelius Hölk.

Der lateinische Unterricht am Realgymnasium.

„Geben Sie sich keinen großen Hoffnungen hin, Realgymnasiasten lernen niemals Latein, jede Reifeprüfung beweist das von neuem," so sagte mir einst ein hochgestellter Schulmann und guter Kenner des lateinischen Unterrichtes. Vielfache Erkundigung bei Fachgenossen und eigene Beobachtungen haben mir das Urteil bestätigt: Wer andere als gediegene Früchte des Lateinunterrichtes nicht anerkennt, der muß von dem Latein am Realgymnasium durchaus unbefriedigt sein. Da mag man doch wohl ernstlich die Frage erheben, ob nach der demnächstigen großen Umwälzung unseres höheren Schulwesens das Latein noch eine Rolle außerhalb des Gymnasiums spielen darf, und welche.

Der Wert aller Bildungsfächer ist entweder absolut, wie bei der Mathematik, oder mehr oder weniger zeitlich bedingt, wie auf allen nicht rein formalen Gebieten. Bei der großen Zahl der heute empfohlenen Unterrichtsstoffe wird man jeden einzelnen, falls sein absoluter Wert nicht feststeht, um so strenger auf seinen Wert für die Gegenwart und die nächste Zukunft prüfen müssen. Ist, so könnte man daher zunächst fragen, wo nicht für die Gesamtheit der Gebildeten, so doch für einen großen Teil von ihnen das Studium des Lateinischen heute noch nötig? Diese Frage beantwortet sich sogleich durch den Hinweis auf zahlreiche praktische Berufe, deren gelehrte Unterlage gegenwärtig Kenntnis des Lateinischen verlangt. Von der Theologie sei hier ganz abgesehen, ebenso von rein gelehrten Forschungsberufen wie Geschichte u. a. m. Aber die Medizin ist heute nicht erlernbar ohne Latein; man mag einen Zopf darin sehen, der abgeschnitten werden muß, aber von heute auf morgen läßt sich das nicht machen. In geringerem Grade gilt das gleiche von der Rechtswissenschaft. Ja, die fachwissenschaftlichen Bezeichnungen aller Gebiete sind zur Stunde noch mit so vielen Fremdwörtern lateinischer Herkunft durchsetzt, daß derjenige, der kein Latein kennt, ins Hintertreffen gerät, ist doch sogar die Nichtkenntnis des Griechischen hier vielfach ein fühlbarer Nachteil. Die Umwälzung, die sich in all diesem vollzieht, kann nur langsam Früchte zeitigen, sie ist eigentlich nur eine letzte Stufe des Umschwungs zum Deutschtum hin, der seit des Thomasius Zeiten in zähem Kampfe vor sich geht. Jenen praktischen, aber zeitlich bedingten Wert also wird niemand dem Lateinunterricht abstreiten können, und in der Tat liegt ja auch die beste Anerkennung vor in der Aufnahme des Lateinischen unter die Fächer der Oberrealschule.

Anders ist es mit der Frage des formal-bildenden Wertes. Daß dieser bei richtiger Handhabung sehr hoch ist, steht fest. Wer als Schüler unter der Hand eines Lehrers, der der Sache wirklich gewachsen war, wer als Lehrer mit strebsamen Schülern in dieser Schmiede des Geistes die Weite und Klarheit des Denkens hat wachsen, die Sprache an Schärfe und Reichtum hat gewinnen sehen, dessen Überzeugung von diesem Werte des lateinischen Unterrichts ist nicht zu erschüttern auch ohne die mit warmer Überzeugungskraft geschriebenen Darlegungen von Zielinski, Cauer u. a. m. Es wird freilich eingewandt, daß der Unterricht in den neueren Fremdsprachen dasselbe

leisten könne. Man möchte es von vornherein bezweifeln, da eine so stark synthetische Sprache wie das Lateinische uns in den modernen Fremdsprachen nicht zur Verfügung steht. Sicherlich können nur sehr wenige maßgebend mitreden, ob etwa der französische Unterricht auf der Unter- oder der Oberstufe oder gar auf allen Stufen ein vollwertiger Ersatz des Lateinischen sein kann, denn dazu muß man, streng genommen, beiderlei Unterricht erteilt haben an Schüler, die nicht zugleich unter der Einwirkung des anderen Faches standen, also Französisch an Oberrealschüler, Latein an Gymnasiasten. Bejahende Urteile wie die von Münch und Direktor Erzgraeber geben immerhin zu denken. Aber eine einfache Überlegung beweist, daß der heutige Unterricht in den neueren Sprachen das Latein nicht ersetzen kann. Wenn die Gesichtspunkte der neueren Methode in den auf das „Parlieren" gerichteten Forderungen der Lehrpläne einen Niederschlag finden, wenn, um ein Wort des ehemaligen Berliner Provinzialschulrats Borbein zu gebrauchen, der Aufsatz als „die Blüte des ganzen neusprachlichen Unterrichts[1])" angesehen wird, so bleibt für das, was im Lateinunterricht die Hauptsache ist, das Übersetzen, keine genügende Zeit mehr. Zum mindesten wird also die Muttersprache nicht den entsprechenden Gewinn haben. Das ist ein sehr schmerzlicher Ausfall gerade jetzt, wo die Kunst des Übersetzens allmählich über die Mängel der Methode hinaus ist, die allerdings vielfach das Übersetzen als Hemmnis für die Erziehung zu echt deutscher Auffassung und echt deutschem Ausdruck erscheinen ließen. Ob die Früchte der sog. direkten Spracherlernung gleichwertig oder besser sind, ist eine besondere Frage; die dem Lateinunterricht eigentümliche Wirkung wird jedenfalls in den neueren Sprachen nicht erreicht. Die richtige Bewertung der verschiedenen Gesichtspunkte läßt sich hier nur durch allgemeinen Überblick erlangen. Zu einer Zeit, als noch nicht die Fähigkeit des Schülers zu selbsttätiger Gestaltung so sehr in Bewegung gesetzt wurde, wie es heute durch die Schulung in der Muttersprache geschieht, mochte es mehr Sinn als gegenwärtig haben, die Schüler mündlich oder schriftlich radebrechen zu lassen in fremden Sprachen, an deren Kenntnis Phantasie und Gefühl jedenfalls viel weniger Anteil haben als bei der Muttersprache. Und anderseits scheint es mir allerdings, daß der in mächtigem Aufschwung begriffene deutsche Unterricht die bisherigen Aufgaben des lateinischen, sofern es sich um Förderung des deutschen Ausdrucks handelt, dereinst einmal wird mit übernehmen können. In seiner das Denken bildenden Kraft ihn zu ersetzen, scheint vorab keine Möglichkeit zu sein, es sei denn etwa: die naturwissenschaftlichen Übungen, d. h. die Übungen zur Einführung in das Wissen an Stelle des jetzt noch herrschenden, allerdings erstaunlich ausgebildeten Demonstrationsverfahrens müßten zu vollkommenster Ausbildung und allgemeiner Durchführung gelangen. Aber wenn sich hier und vielleicht auch auf anderem Wege eine Aussicht bietet, in Zukunft das Lateinische gefahrlos aus unserem Schulunterricht ausscheiden zu können, so ändert das nichts an der Tatsache, daß wir jetzt und noch für lange Zeit den lateinischen Unterricht nicht entbehren können.

[1]) Monatsschrift für höhere Schulen, Jahrgang IV, S. 159.

Wer das einmal anerkennt, wird auch zugeben müssen, daß der Lateinunterricht nicht auf die humanistischen Gymnasien beschränkt bleiben darf, zumal man mit einem zahlenmäßigen Zurückgehen der Gymnasien wird rechnen müssen. Das Realgymnasium, das schon einmal allen Erwartungen zum Trotze zähe Lebenskraft bewährt hat, wird als vermittelnder Typus wahrscheinlich an Verbreitung gewinnen; ihm wird daher in stärkerem Maße als bisher die Aufgabe zufallen können, Vermittler des Lateinischen zu sein. Da handelt es sich denn darum, wie sich dieser Unterricht besser als bisher fruchtbar machen läßt.

Das anerkannte Grundübel des Realgymnasiums ist die Überzahl gleichwertiger oder doch fast gleichwertiger Unterrichtsfächer. Wo man nicht entschlossen genug ist, das eine oder andere Hauptfach praktisch zum Nebenfache herabzusetzen (die Lehrpläne lassen das z. B. für das Englische zu), da ist notwendig das Ergebnis: vielerlei und nichts gründlich. Wer aber näher eingeweiht ist, der muß vollends erstaunen über die Zersplitterung innerhalb der einzelnen Fächer, die durch die Lehrpläne nahe gelegt, z. T. aufgezwungen wird. Da hat der Schüler Grammatik und Lektüre nebeneinander (in U II des alten Realgymnasiums je 2 Stunden); es müssen regelmäßige Übungsarbeiten, Haus- und Probearbeiten geschrieben werden, im Tertial 2—3 „Hinübersetzungen", dazu im Vierteljahr 1 „Herübersetzung", endlich kleine deutsche Ausarbeitungen. Wieviel Zeit bleibt da noch zu ruhigem, vertieftem Arbeiten! Ein Blick auf das Gymnasium zeigt dort gleiche Vielgestaltigkeit. Die Auffassung von Ziel und Wegen hat sich mit der Zeit verschoben: man hat sich Neuem zugewandt, ohne auf Altes verzichten zu können, die Lektüre wird heute nach ganz anderen Gesichtspunkten gepflegt als noch vor Jahrzehnten, die grammatische Schulung früherer Zeit erscheint dabei nicht weniger entbehrlich. Daher von allem etwas.

Aber wenn eine solche Zersplitterung am Gymnasium mit seiner großen Stundenzahl für das Lateinische zweckmäßig und daher berechtigt sein mag, so folgt noch nicht, daß sie auch für das Realgymnasium paßt. Und hier zeigt sich in einem Punkte schon das Leiden, an dem das Lateinische am Realgymnasium krankt und dem es meines Erachtens im wesentlichen seine Mißerfolge verdankt: die zu weitgehende und mechanische Nachahmung des Gymnasiums. Die Einzelheiten[1]) der Lehrpläne zeigen, daß sich Aufgaben und Ziele des Realgymnasiums von denen des

[1]) Als allgemeines Lehrziel für die Gymnasien wird in den Lehrplänen freilich noch bezeichnet „Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums", und gerade diese Aufgabe pflegt als die wichtigste des gymnasialen Lateinunterrichts bezeichnet zu werden. Aber wenn man bedenkt, daß diese Aufgabe doch nicht gesondert, sondern hauptsächlich in der Lektüre und durch diese zu erfüllen ist und daß der übrige Unterricht auch in dieser Hinsicht auf die Lektüre vorbereitet, so wird man sich nicht wundern, daß der tatsächliche Unterrichtsbetrieb kaum mehr als einen quantitativen Unterschied zwischen beiden Schularten erkennen läßt. Im Einklange damit fordern dann auch die Methodiker eine mehr oder weniger weitgehende Einführung in das Leben des Altertums für das Realgymnasium. Man vergleiche z. B. die Ausführungen von F. Cramer in seinem soeben erschienenen Buche ‚Der lateinische Unterricht", Berlin, Weidmann, 1919, S. 531!

Gymnasiums wesentlich nur dem Umfange nach unterscheiden, obschon der Lateinunterricht dort in dem sonstigen Studium des antiken Kulturgebietes fest verankert ist, während er am Realgymnasium sozusagen allein steht[2]). Jene Ziele aber sind im wesentlichen noch immer die der Renaissance; was mit der Zeit aus den Renaissanceideen entwickelt oder künstlich ihnen aufgepfropft worden ist, hat den ursprünglichen Hauptcharakter nicht verwischen können.

Das ästhetische Interesse der Renaissance war ursprünglich und hauptsächlich auf formale Schönheit gerichtet, und für diese bildete verstandesmäßige Klarheit und Durchsichtigkeit den bedeutsamsten Wertmesser. Die Schönheit der lateinischen Prosa und Poesie ist von den Humanisten gefeiert und angestrebt worden, lange bevor die Aufklärungszeit den intellektuellen Charakter der lateinischen Sprache hervorhob. Daher galt ihnen ihre künstlerische Beherrschung als herrliches Ziel und Cicero als ihr bewundertes Vorbild. Um die Kunst der Alten genießen zu können, nahm man aber auch ihre Gedanken- und Phantasiewelt in den Kauf, übernahm sie bald auch als Inhalt der eigenen Kunst und entfernte sich dadurch gänzlich von der Überlieferung des eigenen Volkes.

Wer möchte verkennen, welch breiten Raum die Einführung in diese gelehrte Bildung noch heute auf unseren Gymnasien einnimmt! Welche Rolle spielt nicht noch immer die antike Sage und Mythologie, war ihr doch bis vor wenigen Jahren die geschichtliche Unterweisung eines ganzen Jahres gewidmet! Ovid, Vergil, Horaz, um nur die lateinischen Dichter zu nennen, erfordern zu ihrem Verständnisse das Wissen einer ganzen Menge mythologischen Kleinkrams. Und die Forderung nach kunstvoller Beherrschung der Sprache ist auch nicht so sehr geschwunden, wie es scheinen könnte. Wohl schreiben wir keine lateinische Poesie und Prosa mehr, aber wie verändert die Aufgaben und Ziele des Grammatikunterrichts auch hingestellt werden mögen, wer die Praxis kennt, weiß, daß nicht nur bei der allerältesten Generation der klassischen Philologen die Stilistik noch in ähnlicher Weise Trumpf ist, wie sie es in den Zeiten Nägelsbachs und Seyfferts allgemein war. Auch die Schulgrammatiken lassen mehr, als zu rechtfertigen ist, den logischen Gesichtspunkt hinter dem stilistischen zurücktreten. Ein Beispiel möge das beleuchten! Bei der bekannten Konstruktion nach postquam findet man immer als Ausnahme angegeben den Gebrauch des Plusquamperfektums nach Angabe einer bestimmten Zwischenzeit, die viel wichtigere Tatsache aber, daß das Plusquamperfektum bzw. das Imperfektum steht, wenn es sich um einen dauernden Zustand in der Vergangenheit handelt, findet man nur selten verzeichnet, und dann meist in einer verschämten Anmerkung,

[2]) Es ist interessant, diese Übereinstimmung schon gleich nach dem ersten Auftreten des Lateinischen im Lehrplan der realen Anstalten zu bemerken: in der „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859" werden im Lateinischen Forderungen aufgestellt, die bei den ersteren dem Latein der Untersekunda, bei den letzteren (d. h. Realschulen ohne die oberste Klasse) der Obertertia der Gymnasien völlig entsprechen.

obgleich dieser Gebrauch bei den besten Schriftstellern, auch bei Cicero, belegt ist. Es kommt den Verfassern eben darauf an, das im guten Latein Gebräuchlichere einzuprägen, und da mag ja rein zahlenmäßig das Perfektum in solchen Fällen überwiegen. Daß hier ein lehrreicher logischer Unterschied zutage tritt (Menge spricht geradezu von einem plusquamperfectum logicum), verschlägt demgegenüber für die hergebrachte Anschauung wenig.

Die noch auf die Humanisten zurückgehende Auffassung des Lateinunterrichts hat auch durch den Neuhumanismus nicht so sehr eine völlige Änderung als vielmehr eine Beeinträchtigung erfahren; insbesondere tritt die Wirkung hervor in der Auswahl der zu lesenden Schriftsteller nach Zahl und Umfang. Der Neuhumanismus, der recht eigentlich nur im Zusammenhange mit dem damals in Dichtung und Philosophie hervortretenden Neuidealismus zu verstehen ist, wollte das Altertum in seinen besten Werken zur Erreichung einer idealen Bildung vorwiegend im ethischen und ästhetischen Sinne heranziehen und hat tatsächlich auf dieser Grundlage in dem Gymnasium des vergangenen Jahrhunderts eine Schöpfung von stilvoller Einheitlichkeit geschaffen. Nachdem aber jene allgemeinen Grundlagen sich geändert haben und den neuen Bedürfnissen durch Abweichen von der Einheitlichkeit der höheren Schule mehr und mehr Rechnung getragen worden ist, erscheint es mehr als fraglich, ob es noch richtig ist, möglichst alle wertvollsten Schriftsteller in die Schule zu bringen, Ovid, Vergil und Horaz, Cäsar, Livius, Cicero, Sallust, Tacitus usw., von den Griechen zu schweigen. Tatsächlich ist die Zahl der Schriftsteller seit den Tagen der Gründung des neuhumanistischen Gymnasiums kaum wesentlich verändert worden, obgleich zu ihrer Bewältigung längst nicht mehr die gleiche Zeit zur Verfügung steht.

Was schon beim Gymnasium von zweifelhaftem Werte sein mag, muß beim Realgymnasium zu bedenklichen Erscheinungen führen. Auch hier weht nach der inhaltlichen wie nach der sprachlichen Seite noch der alte Geist, auch hier wird eine sehr vielseitige Schriftstellerlektüre gefordert, gleichfalls Ovid, Vergil (und zwar die Äneide „in einer Auswahl, die in sich abgeschlossene Bilder bietet und einen Durchblick durch das ganze Werk ermöglicht", wörtlich wie beim Gymnasium) und Horaz, Cäsar, Livius, Tacitus, Cicero usw.[1]), Einführung in die Grammatik durch Übersetzen aus dem Deutschen in viel zu beschränkter Zeit, schriftliche Übungen, bis U II wenigstens, ganz entsprechend dem Gymnasium, von allem etwas und bei der Kürze der Zeit kaum etwas gründlich.

Kann so das Realgymnasium seine jetzigen Ziele im Lateinischen nicht erreichen, so erhebt sich die Frage, ob es in seiner jetzigen oder in veränderter Gestalt anderen Aufgaben gewachsen ist, und ob diese neuen Ziele wertvoll genug sind, um das Weiterbestehen des Lateinischen am Realgymnasium zu rechtfertigen. Das ist meines Erachtens unter zwei Bedingungen der Fall: einmal muß unter entschiedener Hintansetzung aller Nebenaufgaben der

[1]) Das war von Anfang an der Fall; vgl. die Anm. S. 31.

Unterricht auf ein Hauptziel lossteuern, und zweitens muß er in feste Verbindung zu anderen Fächern gesetzt werden. Beide Forderungen stehen im Zusammenhange. Eine Einführung in die Antike ist nun einmal am Realgymnasium durch das Lateinische nicht möglich, dazu gehört eine breitere Grundlage, es kann nur nebenher für diese Aufgabe etwas abfallen, freilich nicht wenig und jedenfalls genug, um das Verständnis des Altertums, das am Realgymnasium auf andere Weise erreicht werden muß, wirksam zu unterstützen. Der sprachlich-logischen Schulung, wie sie durch grammatische Übungen und Übersetzen in die Fremdsprache erreicht wird, muß das Lateinische auf der Unterstufe freilich wie am Gymnasium dienen, doch ist diese Schulung nur vorbereitender Art; sie wird später zum großen Teile von dem neusprachlichen Unterricht übernommen. Von einer Nebenaufgabe, die in jüngster Zeit aufgetaucht ist, nämlich der sprachwissenschaftlichen Erziehung wird es sich noch ferner halten müssen als am Gymnasium. Diese Aufgabe ist ja ohnehin grundsätzlich besser durch die Muttersprache zu erledigen. In dieser allein sind der Stimmungsgehalt, die anschauliche Kraft der Wörter ihrer Verbindungen und sonstige mehr oder weniger irrationale Faktoren, die besonders die auf assoziativer Grundlage beruhenden Vorgänge in der sprachlichen Entwicklung verständlich machen, dem Schüler genügend vertraut. Mit der Verstärkung des deutschen Unterrichts auf der Mittel- und Oberstufe werden jene Versuche daher aller Voraussicht nach ihr Ende finden oder richtiger, wieder auf das Maß beschränkt werden, in dem sie von einsichtigen Lehrern schon längst verwertet worden waren.

Die eigentliche Aufgabe des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium kann nur eine richtig geleitete Schriftstellerlektüre sein. Eindringen in den Gedankengang und die Vorstellung des Verfassers, scharfe und kritische Erfassung der Einzelheiten und dadurch des Gedankens, sorgfältige achtung der logischen Verknüpfungen, sodann aber Übertragung in echtes Be- und würdiges Deutsch, das ist eine Aufgabe, die allein der langjährigen Mühe wert ist. Und ich glaube, daß dieses, etwa mit Primanern richtig und eifrig betrieben, wie kaum etwas anderes dem Lehrer das befriedigende Gefühl gibt, etwas erarbeitet zu haben. Die ständige Bezugnahme auf die Muttersprache bringt den begrifflichen und anschaulichen Inhalt der Wörter und ihrer Verbindungen in unvergleichlicher Weise zur Erkenntnis und entwickelt besser als eine entsprechende Behandlung des Deutschen die sprachlichen Kenntnisse zu bewußtem Wissen.

Erkennen wir diese Hauptaufgabe an, so ergibt sich die Folgerung, daß alles, was ihr nicht oder doch nur nebenbei dient, fallen muß. In der Grammatik muß weitgehende Beschränkung geübt werden. Wir müssen uns die Ansicht Zielinskis zu eigen machen: „Der Teil des grammatikalischen Materials muß in den Vordergrund gestellt werden, welcher in logischer und psychologischer Hinsicht wertvoll ist, das Erlernen jenes Teiles, der, obgleich er an sich keinen Bildungswert hat, nichtsdestoweniger zum Verständnisse der ... Texte unentbehrlich ist, muß möglichst erleichtert werden."[1])

[1]) Die Antike und wir. Übers. von Schoeler, Lpz. 1905, S. 39.

In die Praxis für das Realgymnasium übersetzt, heißt das meines Erachtens, der grammatische Unterricht muß möglichst bald nur soweit mehr betrieben werden, wie er für die Lektüre nötig ist. Von U II an müssen die grammatischen Stunden ganz fallen, alle Zeit muß der Lektüre dienen. Dann wird man freilich die besonders in letzter Zeit üblich gewordene scharfe Scheidung zwischen Grammatik und Lektüre für die mittleren Klassen des Realgymnasiums nicht aufrecht erhalten können; es wird dem Geschick des Lehrers zu überlassen sein, grammatische Unterweisungen unter ständiger Beachtung der dienenden Stellung der Grammatik an die in der Lektüre vorkommenden Einzelfälle anzuschließen. Das Geforderte kann zunächst als ein Rückschritt erscheinen. Aber wenn es früher fehlerhaft war, die Lektüre als Handhabe für grammatische Übungen zu mißbrauchen, muß dann gleich das entgegengesetzte Extrem richtig sein? Kann man nicht an einem Stoffe beides lernen, ohne daß darum die Lektüre ihre Hauptaufgabe verfehlt? Schreiben doch für die Primen die Lehrpläne selbst eine derartige Handhabung vor!

Ich weiß wohl, daß ich da sehr ketzerische Forderungen erhoben habe[1]). Man wird mir einwenden, bei einem solchen Unterricht könne keine Gründlichkeit bestehen und das Raten werde noch zunehmen. Ich verkenne den hohen Wert, den selbständige grammatische Übungen nebst dem zugehörigen Übersetzen auch für die Lektüre haben, gewiß nicht und möchte sie keinesfalls am Gymnasium auch nur eingeschränkt sehen, allein ich sehe in ihnen doch nicht das einzige oder auch nur das hauptsächlichste Mittel, jenem Übel zu steuern. Vor allem muß von vornherein systematisch und aufs strengste darauf hingearbeitet werden, daß ein klares Verständnis der Einzelheiten der Umformung in die Muttersprache vorausgehe. Dieses kann und muß auf der Mittelstufe als das Wichtigste stets erreicht werden, während man bei der deutschen Fassung zunächst vielfach nachsichtig sein und die Anforderungen stufenweise erhöhen muß. Daneben muß auf Aneignung eines ausreichenden Wortschatzes mit allen Mitteln gehalten werden. Das alles aber wird viel eher möglich sein, wenn an Stelle des Vielerlei die Lektüre die ganze Zeit ausfüllt und Muße zu vertiefendem Verweilen gestattet.

Mit dem frühzeitigen Wegfall des selbständigen Grammatikunterrichtes würde auch die Zersplitterung in den schriftlichen Arbeiten ein Ende finden. Übungs-, Haus- und Probearbeiten würden gleichartig in engste Verbindung mit der Lektüre gebracht werden.

Dann müßte scharf Umschau gehalten werden unter den zu lesenden Schriftstellern. Alles, was zur Voraussetzung des Verständnisses die Kenntnis alter Sage und Mythologie hat, müßte aufs äußerste beschränkt werden, und dabei müßte man entschlossen auch auf die hohe Schönheit mancher Dichtung verzichten. Das wäre ein entschiedenes Abrücken von dem Geiste der Renaissance, wie es Goethe auch einmal vollzogen hat, noch heute deutlich erkennbar für den, der etwa das Leipziger Liederbuch mit den Gedichten der Straßburger Zeit vergleicht. Übrigens muß die Dichtung auch deshalb

[1]) In seinem schon erwähnten Buche vertritt Geheimrat Cramer ganz die entgegengesetzte Ansicht. S. 537.

noch viel stärker als heute hinter der Prosalektüre zurücktreten, weil durch die letztere in ungleich höherem Maße die oben gezeichneten wertvollen Wirkungen des Übersetzens sich erreichen lassen. Es ließe sich wohl aus den Dichtern eine für beide Sekunden und Primen zusammen berechnete kurze Auswahl beschaffen, lediglich von dem Gesichtspunkte des für unsere Kultur, Literatur und Kunst Wichtigen aus. Ganz ausgeschaltet können sie nicht werden, denn es hat natürlich hohen Wert, die Eigenart antik-romanischen Wesens und Kunstempfindens aus den besten Werken selbst zu erkennen und fühlend zu erfassen, und zwar einmal wegen des Einflusses, die es auf unser Volk geübt hat, sodann wegen des lehrreichen Gegensatzes zu unserer eigenen Art[1]). Ein wenig epische Dichtung (Vergil oder Ovid) ist nötig schon allein, um den Hexameter zu zeigen, den unsere Dichtung aus der Antike übernommen hat, das Entsprechende gilt für die lyrischen Gedichte des Horaz. Bei der Auswahl des letzteren können die Gesichtspunkte der viel reichlicheren Gymnasiallektüre natürlich nicht maßgebend sein; am besten würde man sich von modernem Geschmacke leiten lassen. Horaz hat eine Reihe wirklich tief empfundener Lieder geschaffen, wie das stimmungsvolle Frühlingsgedicht (IV 7), die auch heute und auch dem Schüler zu Herzen gehen, und man braucht keineswegs das Urteil zu unterschreiben, das vor Jahren Jakobowski lakonisch geäußert hat: von all den Horazischen Oden sei kaum ein Dutzend heute noch wert, gelesen zu werden. Aber man verzichte doch endlich auf die bislang so bevorzugten „Römeroden", deren verfehlte Wirkung gerade auf geweckte und kunstempfängliche Jünglinge jede spätere Nachfrage zu bestätigen pflegt. Wenn ein Dichter wie Schiller in pathetischen Worten sittliche Wahrheiten predigt, so mag gerade der junge Mensch ehrfürchtig davon ergriffen werden; was aber muß ein kritischer Junge denken und empfinden bei den Römeroden, vom Dichter, wie er weiß, geschrieben, „um den Augustus bei seinen Bemühungen um die Hebung der Sittlichkeit zu unterstützen", von demselben Dichter, den der Schüler schon als ganz munteren und leichten Epikuräer kennen gelernt hat?

Kurz, die Dichterlektüre könnte so weit zurücktreten, daß sie nur ein Drittel des heutigen Raumes einnähme und den Prosaikern erheblichen Platz überließe. Bei der Auswahl dieser müßte sodann die Rücksicht auf die Geschichte, insbesondere die der deutschen Vorzeit, entscheidende Bedeutung gewinnen. An der sprachlich gewiß geeigneten Liviuslektüre den Aufbau des römischen Freistaates, in der Cicerolektüre seinen Niedergang zu zeigen, dazu dürfte vielleicht kaum noch Platz sein; Cäsar und Tacitus müßten den Hauptraum einnehmen, vielleicht würde auch eine Auswahl mit Proben aus anderen Schriftstellern über das alte Deutschland, wie das empfehlenswerte Lesebuch von Preuß[2]), gute Dienste tun.

---

[1]) Vgl. dazu die eingehenden Darlegungen von P. Lorentz, Die künftige Stellung des deutschen Unterrichts an den höheren Lehranstalten, Berlin 1917.

[2]) Sigmund Preuß, Die Germanen in den Berichten der römischen Schriftsteller, 2 Teile, Bamberg 1915.

Hiermit habe ich schon die Frage des Anschlusses des Lateinischen an andere Fächer berührt. Im Hinblick auf den Inhalt ist es die Geschichte, im Hinblick auf die formale Seite der deutsche Unterricht, an die er sich ungezwungen enge anlehnen kann; womit nicht gesagt sein soll, daß nicht auch mit anderen Fächern Berührung hergestellt werden müsse.

Fassen wir insbesondere das Übersetzen als Mittel zu deutschsprachlicher Erziehung und gliedern so den lateinischen Unterricht dem deutschen an, so haben wir die beste Möglichkeit, die erworbene Bildung in tätige Kraft umzusetzen, denn es gibt wohl nichts, das so alle Kräfte und allen Wissensinhalt aktiv zusammenfaßte wie die Darstellung in der Muttersprache. Und wer weiß, ob nicht noch einmal in der Pflege des persönlichen Stils, zugleich in ihrer Rückwirkung auf die zu klärende Gedankenwelt selbst, die Einheit gefunden werden muß, die unserem enzyklopädischen Jugendunterricht jetzt noch fehlt?

Eine erhebliche Wandlung zum Besseren im obigen Sinne wird für das Realgymnasium dann eingetreten sein, wenn in der Prüfung für das höhere Lehramt die Verbindung des Lateinischen statt mit dem Griechischen mit Geschichte und Deutsch mehr in Aufnahme gekommen sein wird, was die Beobachtungen der letzten Jahre erwarten lassen. Es wäre wünschenswert, daß die Prüfungsordnung selbst auch solche Verbindungen nahe legte.

In den bezeichneten Grenzen und auf den bezeichneten Wegen wird sich der vielbewährte Bildungswert des Lateinischen durch das Realgymnasium noch weiten Kreisen erhalten lassen, und wenn man, je weniger es im Lateinischen möglich ist, in anderen Fächern bestrebt sein wird, die Gegenwart aus den ähnlichen und doch viel einfacheren Problemen des Altertums verständlich zu machen und den Einfluß der Antike auf die Entwicklung des eigenen Volkes zu erkennen, dann wird auch der gymnasiale Charakter des Realgymnasiums nicht preisgegeben sein. P. Cauer sagt in seiner Palaestra vitae[1]): „Ein Gymnasium ohne Griechisch ist eine moderne Schule, die sich der lateinischen Sprache zweckmäßig bedient, um Französisch und Englisch gründlicher zu lehren; mit der Aufgabe, die Gegenwart und ihre geistigen Kräfte vom Altertum aus zu begreifen, hat sie nichts mehr zu schaffen.“ Wer dieser Auffassung zustimmt, wird freilich gegen jedes Latein am Realgymnasium sich wenden müssen, aber der hat auch wohl Wert und Eigenart des Realgymnasiums nicht so vorurteilslos erfaßt, daß er ihm voll gerecht werden könnte.

Rheine i. W. J. Bathe.

Zur Ausbildung der Studienreferendare.

Die folgenden Ausführungen waren eigentlich nur dazu bestimmt, Anfang und Grundlegung einer Aussprache zu bilden, die die rheinische Direktorenvereinigung den Ausbildungsnöten widmen wollte. Auf Wunsch der

---

[1]) Einleitung, S. 8.

Versammlung und der Herausgeber der Monatschrift geschieht die Veröffentlichung ohne erhebliche Änderungen[1]).

Die preußische Unterrichtsverwaltung hält die „Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen" von 1917 für verbesserungsbedürftig. Ihr grundstürzender Vorschlag, das erste Vorbereitungsjahr vor das wissenschaftliche Studium zu legen, hat aber bei den Philologen allgemeine Ablehnung erfahren. Mit Recht. Nicht nur würde der angegebene Zweck, unfreudige, lieblose, unklare, langweilige Menschen vom Lehrerberuf abzuschrecken leider nicht erreicht werden, sondern das Gegenteil; nicht nur würden die Schüler einer mit solchem Seminar versehenen Anstalt schwer geschädigt werden; vor allem widerspricht es dem Wesen wissenschaftlichen Unterrichtes, daß jemand die Methode solchen Unterrichtes lernen soll, bevor er die Wissenschaft selber — gründlich — kennen gelernt hat. Wir erstreben eine innere Einheit der Angehörigen des Lehrerberufs in ihrer Gesinnung gegenüber den Erziehungsaufgaben; die Lehraufgaben verlangen ihrer Natur nach verschiedene Vor- und Ausbildung.

Der gegenwärtige Zustand ist auch nach unserer Meinung besserungsbedürftig, aber auch verbesserungsfähig. Die meistbeklagten Mißstände sind Nachwirkungen des Krieges und gewähren Hoffnung, daß sie in absehbarer Zeit von selbst verschwinden werden. Wir wollen an die durch den Krieg in ihrer Berufsausbildung so schwer geschädigten Anwärter alle Liebe und Sorge wenden. Aber wir dürfen den augenblicklichen wirtschaftlichen Vorteil der Referendare nicht höher stellen als ihren eigenen wahren Vorteil für ihr ganzes Berufsleben und als den Anspruch unserer Schüler auf möglichst gediegen ausgebildete Lehrer und Erzieher.

Aus der Ordnung von 1917 ergibt sich, daß an „Seminaranstalten" festgehalten werden sollte, wenn auch das Wort — ich verstehe nicht warum — ängstlich vermieden wird. Sie sollten 6—8 Mitglieder aufnehmen und in mindestens 2 Stunden wöchentlich Sitzungen halten. Jetzt werden aber, ohne Rücksicht auf die Eignung der Anstalten ihnen einzelne Referendare zugeteilt. Wie sollen die Sitzungen gehalten, Berichte und Vorträge, Aussprache und Niederschrift von demselben Individuum geleistet werden? Man beschränkt sich also auf die „gelegentlichen" Winke beim Unterricht, auf Angabe von „Literatur" und Stellung schriftlicher Aufgaben; die wertvolle Ausbildung durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft fehlt. Das ist genau der Zustand, wegen dessen vor 30 Jahren das „Probejahr" als unzureichend befunden und das „pädagogische Seminar" eingerichtet wurde.

Nun finden sich zwar in größeren Städten im Laufe des Jahres 3 bis 4, ja bis 8 Referendare an einer Anstalt ein. Aber sie kommen nicht zu gleicher Zeit. Sie können nicht nur an jedem Vierteljahrsersten eintreten, sondern sogar in der Zwischenzeit. Da ist dann der eine noch übrig vom Vorjahr, der andere kommt zu Ostern, der dritte zum 15. November, der vierte zum

[1]) [Der Vortrag hat länger warten müssen, als beabsichtigt war; so ist er in Einzelheiten überholt. Dennoch wird er hier als Stimmungsbild ohne nachträgliche Änderungen wiedergegeben, die für den Kenner nicht nötig sind. M. S.]

Februar. Und sie haben öfters dieselben Lehrbefähigungen. Im § 6 der Ordnung heißt es: „dem einzelnen Fachlehrer sind zu gleicher Zeit in der Regel zwei, höchstens drei Kandidaten zuzuweisen." Jetzt kommt der 2. oder 3., wenn der 1. oder 2. mit der grundlegenden Anleitung für sein Lehrfach noch nicht fertig ist. Entweder verfolgt dann der Fachlehrer seinen Unterweisungsplan, ohne auf den Neuhinzukommenden Rücksicht zu nehmen: dann fehlt dem einen der Anfang, dem andern die Mitte, dem dritten das Ende der Fachausbildung. Oder er soll bei jedem neuen Referendar mit diesem besonders von vorne anfangen — dann müßte er in der Woche 3—4 „Fachsitzungen" mit jedem einzelnen abhalten, um durchzukommen, falls er nicht glaubt, diese Ausbildung zwischen Tür und Angel eines Klassenzimmers abmachen zu können. Aus Büchern ist gerade die Unterrichtstechnik des einzelnen Faches nicht zu lernen. Aber wer vermag solche Sisyphusarbeit durchzuführen? Ein Glück, wenn aus der alten Zeit noch „Seminarprotokolle" und eine „Seminarbibliothek" als „Ersatz" vorhanden sind!

In der pädagogischen Prüfung finden sich nun Referendare mit 8, 12, 18 und 24 Ausbildungsmonaten zusammen. Die Folge ist ein unvermeidlicher Drill auf die Prüfung. Der ist an sich schon das Gegenteil von freier Entwicklung der Lehrer- und Erziehereigenschaften; wem „die" Methode „beigebracht" worden ist, der wird auch später geneigt sein, seine Schüler zu „drillen", statt ihre Persönlichkeit entwickeln zu helfen. Dem „zuständigen Provinzialschulrat" wird aber so die Beurteilung des Eigenwertes der Lehrerpersönlichkeit beim Unterrichtsbesuch und in der Prüfung außerordentlich erschwert und die schwächere Persönlichkeit kommt leicht zum besseren „Prädikat". Nach meiner Überzeugung würde das noch viel mehr der Fall sein, wenn die Prüfung an einer Zentralstelle erfolgte: abfragbares Wissen und einwandfreie „Technik" würden da den Ausschlag geben, das Lehrhandwerk mehr gelten als die nur an der Seminaranstalt zu beobachtende Lehr- und vor allem die Menschenbehandlungskunst.

Verschlimmert werden die in den gegenwärtigen Verhältnissen begründeten Mißstände noch durch den Hauptübelstand der geltenden Ordnung der Ausbildung: Die Aufgaben der beiden Vorbereitungsjahre sind nicht klar geschieden und es sind nicht besondere Anstalten je mit dem Unterweisungsstoffe des ersten oder zweiten Jahres betraut. So geschieht es oft, daß ein Referendar mit normaler zweijähriger Ausbildungszeit, der nach dem ersten Jahre der Regel entsprechend einer andern Schule überwiesen wird, dieselben Gegenstände zweimal in aller Ausführlichkeit durchzuarbeiten hat und andere, für ihn vielleicht anregendere und wichtigere, in den zwei Jahren überhaupt nicht kennen lernt.

Dieser Fehler der neuen Ausbildungsordnung beruht auf ihrem Hauptvorzug vor der ersten Ordnung der pädagogischen Seminare in Preußen. Dieser Vorzug liegt in dem Bestreben, das zweite Ausbildungs- einst „Probejahr" nachdrücklicher als früher für die Ausbildung heranzuziehen und auszunutzen. Zu diesem Zweck ist auch das zweite Jahr mit wöchentlichen Sitzungen und den andern Einrichtungen des Seminarbetriebes ausgestattet

worden. Umgekehrt ist das erste Jahr bereits mit dem Charakteristikum des früheren Probejahres, der Zuteilung an einen „tüchtigen Vertreter der Hauptfächer des Kandidaten" bedacht worden. Auch in dieser Bewertung des Fachlehrers — des Meisters — für die Entwicklung der Unterrichtskunst des Lehrlings sehe ich einen Vorzug der Ordnung von 1917 besonders in ihrer Verbindung mit dem Grundsatz: ‚Es ist darauf hinzuwirken, daß die Kandidaten während ihrer ganzen Vorbereitungszeit ihre wissenschaftliche Ausbildung vertiefen." Bewährtes Altes ist damit zu neuer Geltung gebracht. Erinnern wir uns der rühmlichen Fachseminare: F. A. Wolfs zur Ausbildung altphilologischer, Schellbachs zur Ausbildung von Lehrern der Mathematik und Physik, des Kandidatenkonvikts in Magdeburg, das „durch wissenschaftliche und praktische Anleitung tüchtige Religionslehrer" heranbilden wollte und des Herrigschen Seminars für Lehrer der neueren Sprachen. Ich will aber nicht die Rückkehr zum reinen Fachseminar empfehlen, wie sie die bayrische Seminarordnung von 1897 vorgenommen hat. Ich habe einmal einen Seminarjahrgang von 6 Altphilologen gehabt und allerdings nie eine bessere Fachausbildung erreicht. Dennoch — die Gefahr der einseitigen Richtung auf das eigene Unterrichtsziel ist doch wohl zu groß, so daß der Pädagoge verliert, was der Lehrer gewinnt; und — was wichtiger ist — die Schüler einer Anstalt mit Fachseminar leiden unter dem allzuvielen Übungsunterricht, bei dem sie das Mittel zum Zweck sind. Aber die Verbindung des fachwissenschaftlich-didaktischen Fachseminars mit dem allgemein-pädagogischen ist der rechte Weg. Beruht sie doch auf der Erkenntnis, daß es für wissenschaftlichen Unterricht keine allgemeingültige Methode gibt, die an sich und vor der Wissenschaft erlernt werden könnte, sondern daß die Methode wissenschaftlichen Unterrichts hervorgehen muß aus der Methode wissenschaftlichen Forschens und mit dieser sich ändern muß, soweit der unentwickelte Geist der Schüler und die Rücksicht auf den Erziehungszweck es zuläßt.

Aus der an der Hand der Erfahrung gewonnenen Erkenntnis des Mangels und der Vorzüge der „Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen" werden wir nun einen Weg finden können zur besseren Gestaltung der Ausbildung durch natur- und zeitgemäße Fortbildung der Ordnung, nicht durch Umsturz oder Rückbildung ihrer Grundlagen. Die wirtschaftliche Notlage der Referendare kann bei der Zuweisung durchaus berücksichtigt werden, aber ausschlaggebend darf sie letzten Endes nicht sein. Wir Erzieher haben meines Erachtens die Standespflicht, in unserer Berufsauffassung vorbildlich zu sein, und dürfen nicht die Anschauung aufkommen lassen, daß die höheren Schulen unsertwegen, zu unserer Versorgung da seien. Auch dem Kandidaten muß es einleuchtend sein, daß es für ihn besser ist, seine Ausbildung möglichst gediegen als sie möglichst billig zu haben. Wer aus einem kleinen Orte ohne höhere Schule stammt, hat für Schule, Universität und Ausbildung ganz andere Opfer zu bringen als wer, in einer Universitätsstadt zu Hause, auch noch an seiner früheren Schule sein tirocinium paedagogicum erledigt. Aber er ist der durchs Leben besser vorgebildete Erzieher.

Welche Besserungen sind schon jetzt anzustreben, wenn die Not der Zeit auch noch nicht ihre restlose Durchführung zuläßt?

Es sind wieder eine Anzahl bestimmter Anstalten auszuwählen, die mit der Vorbereitung von Referendaren für längere Zeit zu betrauen sind. Denn die Anleitung zum wissenschaftlichen Unterricht und die Ausbildung eines Erziehers ist etwas anderes als wissenschaftlicher Unterricht und Erziehen selbst und bedarf ihrerseits besonderer Vorbereitung, Übung und Erfahrung. Zum Studium der Theorie der Erziehung und des Unterrichtes ist bei einem ohnehin mit Fortbildung in seiner Wissenschaft und Amtsgeschäften genugsam in Anspruch genommenen Lehrer und Direktor wenig Neigung zu erwarten, wenn seine Tätigkeit nach einem Jahre wieder abgebrochen wird, und eine Erfahrung kann auf diese Art weder der einzelne gewinnen noch das Kollegium einer Anstalt. Und doch ist diese Erfahrung des Kollegiums das einzige Mittel, das die dem Unterrichtsbetrieb der „Seminaranstalt" durch den Ausbildungsunterricht zugefügte Schädigung wettmacht, ja mehr als ausgleicht.

An diesen Seminaranstalten ist eine gut gewählte und reichlich ausgestattete Seminarbibliothek vonnöten. Ich gebrauche den alten Ausdruck wieder, seitdem mich mein Buchhändler, als ich ihm einen Auftrag für die Studienreferendarvorbereitungseinrichtungsbücherei gab, mit seltsam ernster Miene anschaute. Die Referendare sind jetzt noch weniger in der Lage als früher die Kandidaten, sich die erforderlichen Sammelwerke, alten und neuen Schriften selbst anzuschaffen. Es kann leider nicht jede Anstalt mit einer halbwegs genügenden pädagogischen Bibliothek ausgestattet werden; mit den für sachliche Ausgaben vorgesehenen 100 M. (hundert Mark) kann 1 Zeitschrift, 1 Protokollbuch und 1 oder 2 Bücher beschafft werden, wenn sie dünn sind.

Haushälterische Planwirtschaft verlangt es also ebenso, daß etwa 6 Referendare wieder an einer Anstalt vereinigt werden, wie das Bedürfnis der Auszubildenden nach literarischem Rüstzeug. Anders ist die verlangte Vorbereitung durch Selbststudium nicht möglich.

Zukünftige Deutsch-, Religions- und Geschichtslehrer mögen allen 3 Arten der höheren Schulen gleichmäßig zugeteilt werden. Um die Ausbildung durch den Fachlehrer und die Facheinrichtungen wirksam zu machen, wird es zu empfehlen sein, Altsprachler einem gymnasialen Seminar, Neusprachler und Naturwissenschaftler einem Realgymnasium oder einer Oberrealschule zuzuteilen, wenigstens für das eine Jahr, es sei denn, daß an einer nicht gerade ihren eigentümlichen Lehrbefähigungen entsprechenden Anstalt ein für ihre erste Ausbildung ganz besonders geeigneter Vertreter vorhanden ist.

Anstalten ohne für die Ausbildung geeignete „tüchtige Vertreter" dürfen nicht Seminaranstalten sein oder bleiben. Die Anstalt macht's nicht, der Direktor allein auch nicht. Er kann die Einzelausbildung nicht schaffen, so viel er sich und andere ihm auch zumuten und zutrauen.

Jede Anstalt mit Seminar muß verpflichtet sein, eigene ausführliche Lehrpläne mit methodischen Anweisungen auszuarbeiten. Diese gemein-

same Arbeit ist unschätzbar für Kollegium und Referendare und zum Schutz der Schüler vor widerstreitendem Verfahren.

Erst wenn diese Bedingungen erfüllt sind, kann jede Seminaranstalt daran gehen, ihre Aufgaben nach einem Jahresplan auf die 80 Sitzungsstunden zu verteilen. Jetzt ist nur immer eine Vereinbarung auf Wochen möglich. Tatsächlich wird — fortgewurstelt.

Wie soll nun der gesamte Unterweisungsstoff auf die 2 Vorbereitungsjahre verteilt werden? Es wird mir entgegengehalten, daß das schon ganz andere Leute wiederholt versucht hätten, ohne zu einem befriedigenden Ergebnis zu kommen. Dieser Mißerfolg ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, daß man sich nicht zuerst über ein Prinzip der Verteilung geeinigt hat. Ohne ein solches wird sich allerdings eine klarere, praktischere und zeitgemäßere Verteilung des Stoffes nicht erreichen lassen. Ich schlage vor, das erste Jahr zu widmen der Ausbildung zum wissenschaftlichen Fachlehrer, wozu auch die Ergänzung und Verbesserung der wissenschaftlichen Ausrüstung gehört; das zweite der Ausbildung zum nationalen Jugenderzieher. A potiori fit denominatio; denn selbstverständlich kann man nicht unterrichten lernen, ohne praktisch die Schulzucht zu handhaben.

I. Vorbereitungsjahr: Der Lehrer.

1. Anweisung für das Hospitieren, das amtliche und außeramtliche Verhalten. Praktische Sprechkunst.
2. Der Lehrer als Beamter: Aufsichtsbehörden, Dienstanweisung nebst Versetzungsbestimmungen, die preußische und deutsche Unterrichtsverfassung.
3. Allgem. Didaktik: Fragekunst, Anschauung, Memorieren, Formalstufen u. a.
4. Didaktik und Methodik der Lehrfächer der Referendare. Behandlung der schriftlichen Arbeiten. Anleitung zur wissenschaftlichen Fortbildung.
5. Die Verbindung der Lehrplanstoffe zu einer Einheit, Vergleich der Lehrpläne verschiedener Schulgattungen, insbesondere Mädchenschulen.
6. Unterrichtsprinzipien oder gemeinsame Aufgaben aller Unterrichtsgegenstände: Heimatkunde, deutsche Sprach- und Kulturkunde, Kunsterziehung, philosophische Propädeutik, politische Propädeutik.
7. Kurse zur Ausbildung von Spielleitern und von Turnlehrern für die unteren Klassen.
8. Praktische Schulzucht, möglichst im Anschluß an bestimmte Fälle.
9. Schulordnung, Schul- und Klassengemeinde, Vereinswesen der Schüler.
10. Klassenleitung, Verkehr mit den Eltern, Elternabende, Elternbeirat.

II. Vorbereitungsjahr: Der Erzieher.

1. Didaktik als Bildungslehre mit Wiederholung und Ergänzung der im 1. Jahre behandelten Gegenstände. Theorie des Lehrplans.
2. Die geschichtlichen Bildungsideale seit dem Humanismus und das pädagogische Erbe der Vergangenheit.
3. Zeitweilige Tätigkeit an andersartigen höheren Schulen für Knaben und Mädchen sowie an Volks- und Fortbildungsschulen. Berichte über diese Tätigkeit.

4. Das Schulwesen des Auslandes.
5. Philosophische und psychologische Grundlegung der Pädagogik.
6. Ethik einschließlich Sexualpädagogik und Gesellschaftskunde einschließlich Sozialpädagogik.
7. Gesundheitslehre.
8. Jugendkunde, Jugendpflege, Jugendbewegung.
9. Die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart.
10. Die Einheitlichkeit des Erzieherstandes. Geschichte und Organisation des Philologenstandes.

An den methodischen Anweisungen hätte ich nichts zu verbessern. Ich rechne zu ihnen auch § 5, Nr. 10 der Ordnung: „Besprechung wichtiger literarischer Erscheinungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes. Berichte über Lektüre bedeutender pädagogischer Werke." Nur möchte ich festgelegt sehen, daß von jedem Referendar im ersten Jahre mindestens 3, im zweiten 2 schriftliche Arbeiten außer der umfangreicheren Prüfungsarbeit einzureichen sind. Es fehlt nämlich vielfach an Gewandtheit auch der schriftlichen Darstellung. Aus demselben Grunde möchte ich für das erste Jahr ausgearbeitete Berichte über die Sitzungsverhandlungen verlangen, für das zweite Niederschriften in der Sitzung selbst, die das Wesentliche der Besprechung herausheben. Die Bestimmung, daß die Referendare vierteljährlich ihr Tagebuch dem Direktor vorlegen sollen, ist — zu streichen.

Die „Vorbereitungseinrichtungen" oder Seminaranstalten werden in solche des 1. und 2. Vorbereitungsjahres geschieden. Im zweiten Jahre sind die Sitzungen der pädagogischen Arbeitsgemeinschaft wichtiger als die Einzelausbildung durch den Fachlehrer. Eine Zuteilung an einen „Meister" derselben Anstalt ist also nicht nötig, wohl aber erwünscht für die zeitweilige Beurlaubung an eine andersartigen Anstalt. Auf diese Art kann ein „Seminar des zweiten Jahres" eine größere Anzahl Mitglieder aufnehmen, während bei denen des 1. Jahres 6 die Höchstzahl sein soll, bei einfachen Anstalten 3—4 am besten vorgebildet werden können.

Diejenigen Referendare, deren Ausbildungszeit auf ein Jahr verkürzt ist, werden einer Anstalt mit dem Plan des ersten Vorbereitungsjahres zugeteilt, wenn sie noch nicht im Schulunterricht tätig gewesen sind. Wird ihnen dagegen ein Jahr wegen bereits erreichter Unterrichtserfahrung erlassen, so ist für die der zweite Jahreskurs vorzuziehen.

Früher gab es „Osterseminare" und „Herbstseminare". Da war es natürlich und leicht einen Jahresarbeitsplan aufzustellen und durchzuführen. Gegen die vierteljährlichen Zuweisungen, die dem wahren Vorteil der Referendare so schädlich sind und den Leitern ein planmäßiges Arbeiten unmöglich machen, bietet die Zuteilung an Seminare des 1. und 2. Jahres doch einige Linderung. Jetzt ist auch bei den „tüchtigsten Vertretern" und arbeitsfrohesten Direktoren leider eine gewisse Verdrossenheit gegenüber der Unerquicklichkeit ihrer Flickarbeit nicht zu verkennen. Sie erklärt sich aus den besprochenen Mißständen und könnte mit ihnen verschwinden. Aber es ist noch eine andere Quelle des Mißvergnügens zu verstopfen. Das ist die

den „beauftragten" Lehrern „zugebilligte" Entschädigung, die nichts anderes darstellen soll „als einen Beitrag zu den ihnen aus Anlaß der Erfüllung ihres Auftrages etwa erwachsenden Sonderaufwendungen" (Min.Erl. v. 23. Juni 1919 UII 11577). Das Ministerium hat die Entdeckung gemacht, daß das, was fast 30 Jahre lang ein Nebenamt war, als solches bezeichnet und bezahlt wurde — die Ausbildung der Kandidaten, nach neuer Auslegung der Dienstanweisung (von 1910!) zu den durch das Diensteinkommen mit abgefundenen Pflichten des Direktors und des Kollegiums gehöre. Mag das nun ein juristisches oder philologisches Auslegekunststück sein — es ist zweifellos ein Stück, über das man je nach Anlage sich mehr ärgert oder mehr lacht. Aber wir wollen nicht darum rechten und klagen, daß man gerade den meistgeplagten „tüchtigen Vertretern" ein bisher besessenes gutes Recht auf eine bescheidene Vergütung mit einer Deutung entrissen hat, die den Staat eigentlich zur Rückforderung aller für die Seminarausbildung gezahlten Vergütungen veranlassen müßte. Dazu sollten wir zu vornehm von uns und unserer Pflicht gegen unsern Stand denken.

Fort mit dieser unwürdigen und ärgerlichen „Entschädigung für etwa erwachsende Sonderaufwendungen!" Diese Ablöhnung mit Trinkgeld unter der Bemäntelung, sie sei als Vergütung etwa für Fahrten mit der Straßenbahn aufzufassen, macht unsern Stand lächerlich und verdirbt die Freude an der schönsten und wichtigsten Aufgabe, die einem unter uns werden kann. Laßt uns doch von Standeswegen einmütig erklären: Es ist zwar nicht wahr, daß wir uns jahrzehntelang widerrechtlich für Leistungen haben bezahlen lassen, die in unsere Amtspflichten eingeschlossen waren. Aber jetzt wollen wir von uns aus die Ausbildung unseres Nachwuchses als Amts-, Standes- und Ehrenpflicht eines jeden unter uns ohne Lohn auf uns nehmen. Denn wir sind überzeugt, daß der Deutsche und der Beamte nicht seine Pflicht tut, der jetzt nicht mehr tut als seine Pflicht. Dazu wollen wir Philologen das Beispiel geben. Unsere Standesvertretung soll das Ministerium bitten, auf die Entschädigung für unsere Mehrarbeit von Standes wegen verzichten zu dürfen, unter der Bedingung, daß die hierfür ausgesetzten Beträge verwandt werden zur Unterstützung von Studienreferendaren, die ihre Vorbereitungsjahre nicht in ihrem Heimatorte ablegen können. Kommt, laßt uns unserm Nachwuchs leben! Seien wir unsern jungen Standesgenossen Berufskameraden und Lebenshelfer — unbezahlt und unbezahlbar!

Duisburg. M. Wiesenthal.

Zur Turnreifeprüfung.

Allen Schulerlassen des Ministerium Haenisch haften zwei Eigenschaften an: der gute Wille und ein gewisses Maß von Übereilung, wenn man will, von Überstürzung. Der gute Wille fand sich bei den Ratgebern des Ministers vor, die ihm bei den Erlassen an die Hand gingen. Es war ihnen in fast allen Fällen lediglich um die Hebung der betreffenden Sache zu tun. Nur einer der Freunde des Ministers hat in öffentlicher Versammlung bekannt gegeben, daß er bei der Veranlassung und Abfassung des Schulgemeindeerlasses nicht

nur die neue Gemeinde selbst im Auge gehabt sondern daß er auch einmal feststellen wollte, wie unmodern, wie wenig zugänglich für Neuerungen die heutige Philologenschaft sei. Er sagte wörtlich, wie dumm sie sei. Er hättte so fuhr er dann fort, nun zwar ein gutes Maß dieser einen Lehrer nicht gerade zierenden Eigenschaft bei den Akademikern vorausgesetzt, allein sie hätten durch ihr Vorgehen in Sachen Schulgemeinde seine Erwartungen bei weitem übertroffen. Ob diese Ausführungen unter den angegebenen Nebenumständen nötig waren, lassen wir dahingetsellt. Der Erfolg im Zuhörerraum war natürlich dem Herrn Redner sicher: das Gelächter des Publikums glich einem — Gewieher.

Für die Überstürzung der Erlasse sind zwei Schulbeispiele die Erlasse über die Spielnachmittage und die ganztägigen Wanderungen. So sehr der Gedanke an sich zu begrüßen ist, der diesen Rundschreiben zugrunde liegt, so sehr vermißt man die Ausführung der Einzelheiten, die doch nun einmal in unseren Zeiten unbedingt geboten sind. Da sie fehlten, so darf man sich nicht wundern, wenn in diese Verfügungen mehrfach hinein- und aus ihnen herausinterpretiert wurde, wenn sie auf der einen Seite helle Freude, auf der anderen einen Widerwillen hervorriefen, der stellenweise bis zu einer glatten Ablehnung geführt hat.

Eine gleiche Abweisung stand der zum Frühjahre d. J. angeordneten Turnreifeprüfung bevor, als sie zunächst als angängig, als erwünscht hingestellt wurde. Als die Abneigung höheren Ortes wahrgenommen wurde, stellte man die einschlägige Verfügung um: die Turnreifeprüfung ward nunmehr allgemein angeordnet. Hierdurch wurde der Riß zwischen den seminaristisch und akademisch vorgebildeten Turnlehrern nicht wenig vergrößert. Dort herrschte über die zuletzt ergangene Modifikation große Genugtuung: der Zutritt zur Prüfungskommission war nunmehr diesen Kollegen ermöglicht, die Stellung des Zeichenlehrers an den höheren Lehranstalten in dieser Hinsicht erreicht. Hier wurden ernste Bedenken laut. Die Examensfrage ist alt. Gar mancher von uns war schon dem bisherigen Abitur nicht mehr gewogen. Seine Gegner befinden sich keineswegs ausschließlich im Lager unserer Extremen, unserer Radikalen. Und nun dieses neue Examen mit all seinem Drum und Dran, das so gänzlich aus dem Rahmen der früheren Zeit fiel!

Doch die Zeit drängte, das Examen mußte abgehalten werden. Das erste war jedenfalls nur ein tastender Versuch. Vielfach wurde es auch aus mehr oder minder triftigen Gründen abgebrochen. Anders stand es jetzt, wo die Prüfung zum zweiten Male fällig war, wo man ruhiger an das Novum heranging und es zu nützen suchte im Interesse der Schüler und des Vaterlandes. Jenes muß immerhin unsere suprema lex bleiben.

Von diesem Gedanken geleitet, ging ich an die Aufstellung der Aufgaben. Sie lauteten unter Berücksichtigung aller Umstände — zu nennen wäre in erster Linie der mangelhafte Zustand des Schulturn- und Spielplatzes — also:

I. Ordnungsübungen: je eine Kommandoübung.

II. Spiel: Barlauf.

III. Volkstümliche Übungen (Leichtathletik): 1. Kugelstoßen, 2. Schnelllauf.

IV. Geräteübungen: 1. Schnursprunggestell: a) Hochsprung, b) Weitsprung.

2. Sprungkasten (mit 4 Kastensätzen): a) längsgestellt: Grätsche, b) quergestellt: Hocke.

3. Reck: a) hüfthoch: Flanke und Kehre, b) scheitelhoch: α) Felgaufschwung, β) Kippe rücklings.

4. Barren: a) aus dem Stande vorlings Sprung in den Stütz, Stützeln durch die ganze Holmgasse, Schwung in den Liegestütz, Armbeugen und Strecken und Wende ab, b) aus dem Stande seitlings Einflanken in den Stütz und Kehre mit Zwiegriff.

Die aufgezählten Übungen lassen sich sehr gut in dem Kopfe des Abiturientenverzeichnisses unterbringen. Jeder Schüler erhält in der betreffenden Spalte seine Noten, die am Ende des quer beschriebenen Blattes die Schlußzensur ergeben.

Ein zweites ebenso beschriebenes Blatt enthält in seinem Kopfe die Fragen, ob der Abiturient Schwimmer, Ruderer, Radfahrer ist, ob er Mitglied einer Turn- oder Sportvereines war, und schließlich, ob er Erfolge im Wetturnen usw. aufzuweisen hat. Neben den Namen der Kandidaten erscheint hier in der betreffenden Rubrik ein Ja oder ein Nein.

Auf dem gleichen Blatte werden unter „Bemerkungen" anderweitige, für die Beurteilung der Oberprimaner wichtige Auskünfte gegeben. So z. B. ob und wann einer im Verlaufe der Schulzeit Führer im Wandervogel war, wie lange und weshalb ein anderer vom Turnen dispensiert wurde, daß ein dritter innerhalb einer bestimmten Zeit Vorturner war, daß ein vierter infolge einer überstandenen Knochenerweichung längere Zeit der Schonung bedurfte usw.

Ganz unten folgen in der Namenliste des ersten Blattes die Dispensierten. Neben einem jeden von ihnen steht der Inhalt des ärztlichen Attestes, auf das hin er vom Turnunterricht befreit war. Hier befinden sich die Angaben über den vorliegenden Herzfehler z. B., das Nähere über die Körperschwäche, die zum dauernden Dispens führte u. a. m.

Im Abgangszeugnis selbst stehen die gleichen Bemerkungen bei den vom Turnen Befreiten: sie erklären das Fehlen der Turnnote. Bei den Geprüften steht sie, gegebenenfalles erläutert, erweitert durch die obengekennzeichneten Ausführungen über die Beteiligung am „Wandervogel", über die Führung des Vorsitzes im Schulturnverein u. ä. m. Auch die Aufforderung, irgendeinem Turn- oder Sportverein beizutreten, kann meines Erachtens hinzugefügt werden. Zu Michaelis machte an unserer Anstalt ein Oberprimaner das Examen, der völlig einseitig, in diesem Falle rechtsseitig, ausgebildet war und das äußerlich im Bau und in der Haltung des Körpers gar nicht verleugnen konnte. Ihm wurde der vorstehende Rat erteilt.

In den obigen Zeilen wird ein erster Versuch geboten, den Bestimmungen der Turnreifeprüfung gerecht zu werden. Abgesehen wurde für dieses Mal noch von der Öffentlichkeit des Examens und zwar auf den Wunsch der Primaner selbst. Die mit am Spiel beteiligten Schüler waren außer den der

Prüfungskommission angehörigen Lehrern die alleinigen Zuschauer. Es wäre wohl angebracht, die gebotenen Vorschläge nach dieser Seite hin zu ergänzen. Vielleicht ist das schon bei diesem Herbstexamen anderweit geschehen.

Wie bekannt gegeben wurde, planen die nicht akademisch gebildeten Turnlehrer eine genaue statistische Bearbeitung der einzelnen von ihnen durchgeführten Examina. Stellen wir uns unter diesen Verhältnissen nicht abseits, betätigen wir uns an unserem Teile: Die Meinung von unserer Minderwertigkeit im Turnunterricht, der zumal in Berlin in bestimmten Kreisen nicht selten Ausdruck gegeben wird, muß beseitigt werden. Einschlägigen Angaben über Examenserfahrungen sieht gern entgegen der Schriftführer des „Verbandes akademischer Turnlehrer", Studienrat Poppe in Berlin-Treptow, Rethelstr. 8.

Berlin. Hartstein.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1920/21.

Ausländer und solche Studierende, die nicht im Besitz des Reifezeugnisses einer Vollanstalt sind, blieben bei der Erhebung unberücksichtigt.

Die erste Zusammenstellung umfaßt alle im Wintersemester 1920/21 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

Im Wintersemester 1920/21 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1728 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	1564
„ „ „ „	Realgymnasiums	151
„ „ „ einer	Oberrealschule	13

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 1425 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	1424
„ „ „ „	Realgymnasiums	1

c) in der Juristischen Fakultät 10199 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	6542
„ „ „ „	Realgymnasiums	2361
„ „ „ einer	Oberrealschule	1296

d) in der Medizinischen Fakultät 10886 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	6544
„ „ „ „	Realgymnasiums	2899
„ „ „ einer	Oberrealschule	1443

e) in der Philosophischen Fakultät 16969 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	8124
„ „ „ „	Realgymnasiums	5083
„ „ „ einer	Oberrealschule	3762

Hiervon studierten:

1. Philosophie 713, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 397
   „ „ „ „ Realgymnasiums 184
   „ „ „ einer Oberrealschule 132
2. Klassische Philologie und Deutsch 1847, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1310
   „ „ „ „ Realgymnasiums 399
   „ „ „ einer Oberrealschule 138
3. Neuere Philologie 1878, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 720
   „ „ „ „ Realgymnasiums 744
   „ „ „ einer Oberrealschule 414
4. Geschichte 791, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 478
   „ „ „ „ Realgymnasiums 225
   „ „ „ einer Oberrealschule 88
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3863, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1412
   „ „ „ „ Realgymnasiums 1246
   „ „ „ einer Oberrealschule 1205
6. Sonstige Studienfächer 7877, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3807
   „ „ „ „ Realgymnasiums 2285
   „ „ „ einer Oberrealschule 1785

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 108 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 85
   „ „ „ „ Realgymnasiums 21
   „ „ „ einer Oberrealschule 2

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 61 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums;

c) in der Juristischen Fakultät 731 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 450
   „ „ „ „ Realgymnasiums 176
   „ „ „ einer Oberrealschule 105

d) in der Medizinischen Fakultät 270 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 150
   „ „ „ „ Realgymnasiums 76
   „ „ „ einer Oberrealschule 44

e) in der Philosoph. Fakultät 1367 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 622
   „ „ „ „ Realgymnasiums 426
   „ „ „ einer Oberrealschule 319

Hiervon studierten:

1. Philosophie 44, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 23
   „ „ „ „ Realgymnasiums 12
   „ „ „ einer Oberrealschule 9
2. Klassische Philologie und Deutsch 47, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 32
   „ „ „ „ Realgymnasiums 8
   „ „ „ einer Oberrealschule 7
3. Neuere Philologie 43, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 17
   „ „ „ „ Realgymnasiums 17
   „ „ „ einer Oberrealschule 9
4. Geschichte 19, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 9
   „ „ „ „ Realgymnasiums 9
   „ „ „ einer Oberrealschule 1
5. Mathematik und Naturwissenschaften 178, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 62
   „ „ „ „ Realymnasiums 64
   „ „ „ einer Oberrealschule 52
6. Sonstige Studienfächer 1036, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 479
   „ „ „ „ Realgymnasiums 316
   „ „ „ einer Oberrealschule 241

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Hamburg, Tübingen und Würzburg im Wintersemester 1920/21.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht im Besitz des Reifezeugnisses einer Vollanstalt waren, unberücksichtigt. Die e erste Zusammenstellung nmfaßt alle im Wintersemester 1920/21 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Wintersemester 1920/21 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1483 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1424
   „ „ „ „ Realgymnasiums 42
   „ „ „ einer Obe realschule 17

b) in der Katholisch Theologischen Fakultät 647 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 631
   „ „ „ „ Realgymnasiums 16

c) in der juristischen Fakultät[1]) 8576 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	5381
„ „	„ Realgymnasiums	2111
„ „	einer Oberrealschule	1084

d) in der Medizinischen Fakultät[2]) 10620 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	6053
„ „	„ Realgymnasiums	2727
„ „	einer Oberrealschule	1640

e) in der Philosophischen Fakultät 11656 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	5707
„ „	„ Realgymnasiums	3212
„ „	einer Oberrealschule	2737

Hiervon studierten:

1. Philosophie 1750, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	1038
„ „	„ Realgymnasiums	448
„ „	einer Oberrealschule	264

2. Klassische Philologie und Deutsch 1517, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	1080
„ „	„ Realgymnasiums	285
„ „	einer Oberrealschule	152

3. Neuere Philologie 1296, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	551
„ „	„ Realgymnasiums	457
„ „	einer Oberrealschule	288

4. Geschichte 669, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	380
„ „	„ Realgymnasiums	185
„ „	einer Oberrealschule	104

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3833, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	1476
„ „	„ Realgymnasiums	1112
„ „	einer Oberrealschule	1245

6. Sonstige Studienfächer 2591, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	1182
„ „	„ Realgymnasiums	725
„ „	einer Oberrealschule	684

---

[1]) Einschließlich der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät in Freiburg, Würzburg und Hamburg der Staatswirtschaftlichen Fakultät in München und der Staatswissenschaftlichen Fakultät in Tübingen.

[2]) Einschließlich der Tierärztlichen Fakultäten in Gießen und München.

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evang.-Theol.Fakultät 137 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums: 128
„ „ „ „ Realgymnasiums 3
„ „ „ einer Oberrealschule 6

b) in der Kathol.-Theol. Fakultät 116 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 112
„ „ „ „ Realgymnasiums 4

c) in der Juristischen Fakultät 1024 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 653
„ „ „ „ Realgymnasiums 211
„ „ „ einer Oberrealschule 160

d) in der Medizinischen Fakultät 527 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 282
„ „ „ „ Realgymnasiums 144
„ „ „ einer Oberrealschule 101

e) in der Philisophischen Fakultät 1149 Studierende.
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 494
„ „ „ „ Realgymnas ums 326
„ „ „ einer Oberrealschule 329

Hiervon studierten:

1. Philosophie 206, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 108
„ „ „ „ Realgynasium 62
„ „ „ einer Oberrealschule 36

2. Klassische Philologie und Deutsch 127, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 82
„ „ „ „ Realgymnasiums 30
„ „ „ einer Oberrealschule 15

3. Neuere Philologie 92, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 39
„ „ „ „ Realgymnasiums 24
„ „ „ einer Oberrealschule 29

4. Geschichte 74, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnas ums 34
„ „ „ „ Realgymnasiums 14
„ „ „ einer Oberrealschule 26

5. Mathematik und Naturwissenschaften 347, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 120
„ „ „ „ Realgymnasiums 92
„ „ „ einer Oberrealschule 135

6. Sonstige Studienfächer 303, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 111
„ „ „ „ Realgymniasums 104
„ „ „ einer Oberrealschule 88

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Wintersemester 1920/21 studierten an den preußischen Universitäten 6137 Frauen; im Wintersemester 1919/20 waren es 5904. Auf die Fakultäten verteilten sie sich folgendermaßen:

	1919/20	1920/21
Theologische Fakultät	45	—
Juristische Fakultät	152	—
Medizinische Fakultät	1184	—
Philosophische Fakultät	4523	—

Von den 6137 im Wintersemester 1920/21 studierenden Frauen waren immatrikuliert 4832. Die übrigen 1305 waren als Gasthörerinnen zugelassen.

Die 4832 Immatrikulierten verteilten sich wie folgt:

Theologische Fakultät	44
Juristische Fakultät	167
Medizinische Fakultät	1156
Philosophische Fakultät	3465

Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät.

Im Wintersemester 1920/21 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den preußischen Hochschulen im ganzen 156 Studierende teilgenommen, davon 34 Theologen, 13 Juristen, 71 Mediziner und 102 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 23, neuere Philologie 15, Deutsch 23, Geschichte 18, Mathematik und Naturwissenschaften 2, Staatswissenschaften 5, sonstige Fächer 16. Von den Teilnehmern an den Kursen hatten 22 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 65 eines Realgymnasiums, 23 einer Oberrealschule, 2 eines Progymnasiums, 14 eines Oberlyzeums, 30 eines Lehrerinnenseminars. Preußen waren 134, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 12, Ausländer 10.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 49, Bonn 28, Frankfurt 18, Göttingen 18, Greifswald 4, Halle 8, Kiel 11, Königsberg 6, 6, Marburg 11, Münster 3.

Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts.

Im Wintersemester 1920/21 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Hochschulen im ganzen 367 Studierende der Rechte, 1 Studierender der Theologischen, 5 Studierende der Medizinischen und 20 Studierende der Philosophischen Fakultät (6 klassische Philologie, 5 neuere Philologie, 5 Deutsch, 4 Geschichte) und 9 Studierende der Staatswissenschaften teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 78, eines Realgymnasiums 165, einer Oberrealschule 155. Preußen waren 355, Deutsche aus anderen Bundes-

staaten 35. Ausländer 12. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 69 im ersten Semester, 46im zweiten, 61 im dritten, 41 im vierten, 33 im fünften, 36 im sechsten, 16 im siebenten, 11 im achten, 4 im neunten, 6 im zehnten bis zwölften Semester.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 211, Bonn 23, Breslau 15, Frankfurt 49, Greifswald 5, Halle 9, Königberg 19, Marburg 17, Münster 49.

Lateinische Sprachkurse für Absolventen lateinloser Schulen.

Im Wintersemester 1920/21 haben an den lateinischen Kursen für Absolventen lateinloser Schulen 614 Studierende teilgenommen. Hiervon studierten 12 Theologie, 80 Rechtswissenschaft, 295 Medizin und 227 Fächer aus dem Bereich der philosophischen Fakultät, nämlich 16 klassische Philologie, 85 neuere Philologie 29 Deutsch, 13 Geschichte, 17 Mathematik und Naturwissenschaft, 26 Staatswissenschaft und 33 sonstige Fächer. Von den Teilnehmern an den Kursen hatten das Reifezeugnis eines Gymnasiums 14, eines Realgymnasiums 19, einer Oberrealschule 453, eines Progymnasiums 7, eines Lehrerinnenseminars 97. Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 154, Bonn 58, Breslau 46, Frankfurt 95, Göttingen 23, Greifswald 29, Halle 36, Kiel 58, Königsberg 47, Marburg 50, Münster 18.

Berlin-Neubabelsberg. Paul Kaestner.

Unter dem Bakel.

So lautet der Titel einer Schrift, die alle alten Greifswalder interessieren wird. Jhr Verfasser Wobbe hat in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts das Greifswalder Gymnasium besucht, auf dem in ungefähr derselben Zeit der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Konrad Hänisch herangebildet wurde. Aus diesem Grunde dürfte die kleine Schrift vielleicht auch das Interesse weiterer Kreise finden.

Der Verfasser gehört entschieden zu den dei minorum gentium und macht sicher selbst keinen Anspruch darauf, eine ideale Lebensauffassung zu haben. Bei einem Besuch in seiner alten Schule fällt ihm vor allem auf, daß an Stelle der früheren Öfen Zentralheizung eingeführt ist und die Schultische vorn offen sind; er bedauert das, weil dadurch manche Gelegenheit zum Ulk, zur Störung des Unterrichts und zur Mogelei für die heutige Jugend hinweggeräumt ist. Derartige Dinge spielen in seiner Erinnerung eine große Rolle und scheinen ihm noch heute eine Hauptsache im Schulleben zu sein. Um eine Bibelstelle, die in einer seiner Schulgeschichten vorkommt, aufzusuchen, hat er einmal gegen seine Gewohnheit in der Bibel gelesen, vornehmlich im Psalter, „hatte aber bald genug an dem ewigen Geweimer und Geseires des Judenkönigs David". Wie tief er sich mit einer solchen Bemerkung herabwürdigt, dafür fehlt ihm offenbar die Empfindung. Aber er verbindet mit einem ausgezeichneten Gedächtnis eine scharfe Beobachtungsgabe und übertreibt in der Charakteristik seiner Lehrer nicht. Das muß

ich, der ich in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts das Greifswalder Gymnasium besucht habe, ihm bezeugen. Es war in der Tat an dieser Schule eine merkwürdige Sammlung von Lehrerexemplaren. Prügel gab es viel, sie galten offenbar als Haupterziehungsmittel. Auch ich besinne mich noch deutlich, daß man mehreren Mitgliedern des Kollegiums die Wonne anmerkte, mit der sie den Bakel handhabten. Der geistreichste Lehrer, der in guten Stunden den Schülern der Oberklassen wirklich manches fürs Leben mitgab, war leider schon zu meiner Zeit in den ersten Stadien des Deliriums, und das hat sich entschieden später noch verstärkt. Es war ihm unmöglich pünktlich zu sein, er war in den Stunden oft hochgradig nervös, war durchaus ein Sklave seiner Launen und gab der Schule vor den Schülern mit Vorliebe solche Bezeichnungen wie „stinkiger Affenkasten". Im Delirium hat auch ein anderer Lehrer der Anstalt geendet, nachdem er durch rohe Behandlung seiner Schüler manches Unheil angerichtet hatte. Der Geschichtslehrer der oberen Klassen, der in O II auch den deutschen Unterricht hatte, war fast blind, außerdem aber auch während des Unterrichts oft geistesabwesend. Die Folge war, daß die Schüler in seinen Stunden sich fast immer mit anderen Dingen beschäftigten, einige auch sich aus der Schule entfernten, um einen Frühschoppen zu machen, zu dem sie ja ihre Lehrer öfter pilgern sahen. Ein Lehrer, der auch in den oberen Klassen im Griechischen unterrichtete, war für Hasen und andere Geschenke seiner Schüler sehr empfänglich, ließ sich in den Ferien gern auf dem Lande durchfüttern, und wenn er auf einem Gute lange genug gewesen war, von seinem hospes zu einem benachbarten hospes fahren, ganz wie es Tacitus in seiner Germania Kap.21 schildert. Derselbe entblödete sich nicht, gelegentlich seine Stunden vor der Zeit zu schließen und seine Schüler zu ermahnen, sie möchten recht leise gehen, damit der Direktor nichts merke, und hatte noch andere einem Erzieher recht wenig anstehende, zum Teil sehr unästhetische Eigentümlichkeiten. Auch in den unteren und mittleren Klassen unterrichteten einzelne Lehrer, deren man sich nur mit Widerwillen erinnert. Nur ganz wenige Lehrer gab es, deren die damaligen Greifswalder Gymnasiasten mit Liebe und mit dem Gefühl einer Dankesschuld zu gedenken Anlaß haben. Ich betone noch einmal, daß alles Gesagte buchstäblich wahr ist. Wenn trotz dieser Verhältnisse kaum einer aus jener Schülergeneration verbummelt ist, wie Wobbe hervorhebt — von meinen Kameraden wüßte ich leider doch mehrere zu nennen, die dieses Schicksal hatten — so ist das der guten Wirkung der Elternhäuser zuzuschreiben. Verfasser dieser Zeilen hat als Student einmal sein Urteil über seine Schule in folgenden Versen zusammengefaßt: „Am meisten hab' ich von der Mutter empfahn, Was im Kampfe des Lebens uns nützen kann, Viel hat Vater, Freund, Schwester hinzugetan — Die Schule hinkt ganz hintenan." Klingen in den Worten des Erlasses an die Schüler und Schülerinnen aus dem November 1918 U II 1967, die von Konrad Hänisch unterzeichnet sind: „Möge ein neues Verhältnis von Kameradschaft zwischen Euch und Euren Lehrern entstehen, möge die Luft der Schule gereinigt werden von dem Ungeist der toten Unterordnung, des Mißtrauens und der

Lüge“ und anderen ähnlichen Auslassungen etwa Schulerinnerungen des Ministers nach? Es wäre kein Wunder, aber anderseits doch nicht ganz berechtigt, Erlebnisse jener Zeit, die auch damals durchaus nicht auf alle Schulen zutrafen, auf unsrige heutige Schule zu übertragen — ein Fehler, der leider vielfach begangen wird. Daß auch in der heutigen Schule Mißgriffe vorkommen, soll damit natürlich nicht geleugnet werden.

Eins beweist das Wobbesche Buch wieder einmal sehr deutlich, nämlich, daß wir Lehrer sozusagen auf dem Präsentierteller stehen, daß unsre Unarten und Schwächen noch nach Jahrzehnten im Gedächtnis unserer Schüler haften. Bei keinem anderen Stande ist das in dem Maße der Fall, in fast keinem anderen Stande richten unwürdige Vertreter einen so großen Schaden an. Wann wird man endlich einsehen, daß Lehrer und Erzieher nur die Tüchtigsten sein können und daß man auf Mittel sinnen müßte, solche zur Übernahme dieses schweren, aber schönen Berufs anzureizen und anderseits minderwertige Elemente ihm fern zu halten? Wann wird man in Kreisen von Erwachsenen ‚der sogenannten guten Gesellschaft, endlich aufhören, Schullüge und Schulbetrug als gute Witze anzusehen und von solchen Sachen behaglich schmunzelnd zu plaudern? Ich habe das sogar von einem Geistlichen erlebt. Ein so zusammengesetztes Lehrerkollegium, wie das damalige Greifswalder, wird es freilich heute kaum noch geben. Es ist viel guter Wille unter unseren Standesgenossen vorhanden, gute Kameraden ihrer Schüler zu sein, ein Vertrauensverhältnis mit ihnen zu schaffen, dadurch aller Unehrlichkeit und Lüge das Grab zu graben und so wirkliche Erzieher des kommenden Geschlechtes zu werden. Jeder Lehrer, der das nicht aus vollem Herzen anstrebt, der seinen Schülern gegenüber noch immer den Unteroffizierton anschlägt, der nicht frisch und freudig in seinem Beruf wirkt, der werde sich in stillen Stunden der Einkehr klar darüber, daß er ein Schädling an unserem Volkskörper ist, dessen üble Wirkung noch über seinen Tod hinaus dauert.

Einige beherzigenswerte pädagogische Einzelheiten entnehme ich noch dem Wobbeschen Buche.

Wobbe erinnert sich, daß er als Vorschüler einmal die Aufgabe bekommen hat, die Weihnachtsgeschichte auswendig zu lernen, ohne daß ihm die fremden Ausdrücke irgendwie erklärt worden wären. Er hat stundenlang den Text vor sich hingemurmelt und ihn doch nicht fassen können, da er mit Begriffen wie „Schatzung“, „Landpfleger“, „Syrien“ u. a. nichts anzufangen wußte. Schließlich ist er in Tränen ausgebrochen, und die Angst hat ihn noch bis in seine kindlichen Träume verfolgt. Derartige Mißgriffe waren damals allerdings an der Tagesordnung — so erinnere ich mich bestimmt, daß uns im Anfang der Untersekunda gleich ohne jede Einführung in den neuen Schriftsteller 50 Vergilverse vorzubereiten aufgegeben wurde, eine Aufgabe, die ohne gedruckte Übersetzung auch der beste Schüler nicht leisten konnte — sie sind heute wohl ausgeschlossen. Aber sollten die heute so häufigen Angriffe auf den Religionsunterricht und die bekannten Ministerialerlasse

über ihn vielleicht zum Teil eine Nachwirkung von Kindertränen sein, die geweint wurden über zu starke Gedächtnisbelastung durch Auswendiglernen unverstandener Bibelabschnitte und Katechismusstellen? — Ein andrer Lehrer der unteren Klassen hat seinen Schülern einmal die Angst der Eltern um den zwölfjährigen Jesus, als sie ihn nicht finden konnten, so drastisch ausgemalt, daß Wobbe ihn noch heute dabei vor sich sieht, wenn er an diese Geschichte denkt. Die Religionslehrer der unteren Klassen müssen, soweit es nicht schon geschieht, entschieden aus Büchern wie denen von Else zur Hellen-Pfleiderer, Matschulat u. ä. lernen, wie man Kindern biblische Geschichten erzählt. Erst dann wird dieser heute so viel angefochtene Unterricht die Lieblingsstunde der Schüler und Schülerinnen werden und das wirken, was er soll.

Wobbes Bemerkung, daß der natürliche Wissensdrang der Schüler in der Schule abgetötet, daß z. B. in der Botanik allerlei Unkraut, aber nicht die Getreidearten und Obstbäume unsres Landes, in der Zoologie wohl der Löwe und das Warzenschwein, aber nicht die Haustiere genauer durchgenommen wurden, trifft auf den heutigen Unterricht nicht mehr zu, ganz unberechtigt ist sie aber auch heute nicht. Die Hinweise auf das die Schüler umgebende Leben der Gegenwart und die Anleitung zu seiner Beobachtung könnten in allen Lehrstunden noch häufiger sein.

Ein gutmütiger, aber etwas langweiliger Lehrer der mittleren und unteren Klassen ließ nach Wobbes Erinnerung mit Vorliebe zur Strafe Gedichte auswendig lernen, deren Auswahl er den Schülern überließ, und ließ sie in der Lesestunde vortragen. Da kam es denn wohl vor, daß einzelne auch längere Gedichte, die ihnen gefielen, lernten, um recht viel von der Stunde damit hinzubringen. „Strafarbeiten" sind ja heute verboten, und vollends auf die Geschmacklosigkeit, Gedichte zur Strafe auswendig lernen zu lassen, wird wohl kein Lehrer mehr verfallen. Aber daß Primaner, wenn sie nicht präpariert waren, einen Lehrer, der sich gern reden hörte, durch allerhand Querfragen veranlaßten, von seinem Thema abzuweichen und die Stunde mehr oder weniger totzuschlagen, habe ich noch unlängst gehört.

Über Wobbes Forderung, der Minister solle Schwimmen, Rudern, Schlittschuhlaufen auf der Schule obligatorisch machen, ließe sich reden, da wir ja heute daran denken müssen, für den Wegfall unserer trefflichen Heeresschule recht viel Ersatz zu schaffen. Daß übrigens für die körperliche Ausbildung vor dem Weltkriege auf unseren Schulen erheblich mehr geschah als in den siebziger und achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, ist allbekannt. Ob die obligatorische Forderung darin viel bessern würde, darf man bezweifeln.

Darin hat Wobbe durchaus Recht, daß er es einen Verlegenheitstrick der Lehrer nennt, wenn sie einen Schüler zur Strafe aus der Klasse weisen; er hätte auch einen schärferen Ausdruck dafür gebrauchen können. Sollte das wirklich noch irgendwo vorkommen, so ist es aufs schärfste zu verurteilen. Ich weiß, daß so hinausgewiesene Schüler nicht nur, wie Wobbe erzählt, draußen Zigaretten rauchten, sondern auch aus den Überziehern ihrer Kameraden Frühstück und Geld stahlen und es zu diesem Zweck darauf anlegten,

hinausgewiesen zu werden. Es könnte sich auch gelegentlich dabei die hübsche Geschichte wiederholen, die der lebende Historiker Eduard Meyer sich als Schüler in Hamburg einmal geleistet hat. Von einem Lehrer, der keine Zucht halten konnte, hinausgewiesen, klopft er nach einiger Zeit an die Tür und bittet, wieder in die Klasse kommen zu dürfen, wird aber mit seiner Bitte abgewiesen. Als bald darauf der Lehrer einen Schüler abschickt, um ihn zurückzuholen, kommt dieser Schüler allein wieder mit dem Bescheid: „Nun will Meyer nicht."

Hannover. Richard Gaede.

II. Bücherbesprechungen.

a) Einzelbesprechungen.

Leben Jesu von Walther Classen. Hamburg 1919. Verlag C. Boysen. zweite, völlig umgearbeitete Auflage. 109 S. 8°. 3 M., geb. 5 M.

Walther Classens Schriftstellerei bewegt sich auf religiös-sozial-pädagogischem Gebiete. In seiner Großstadtjugend sucht er der seelischen Not derselben abzuhelfen, in seinen Romanen Kreuz und Amboß, Fritjof Reimarus, die Söhne des Apostels weht soziale Gesinnung und dogmenfreies Christentum, in seinem „Alten Testament" und „Urchristentum", in seinemBuch „Jesu Worte und Taten" und „Christus heute" (C. H. Beck, München) will er die alten Wahrheiten von unzeitgemäßen Zusätzen und lehrmäßigen Einengungen befreien und sie der Gegenwart dadurch um so beherzigenswerter darstellen. Denselben Zweck verfolgt er in seinem Leben Jesu. Er will Jesus nicht als einen magischen „Halbgott über die Erde wandeln" lassen, er will auch nicht den Schüler durch den Religionsunterricht „zu einem erfahrenen Christen" machen. Aber er ist der Überzeugung in Jesu „einer Kraft zu begegnen, wie sie so nur einmal eingetreten ist in die Welt". Um sich selbst und die Schüler von dieser Kraft ergreifen zu lassen, will er Jesus schildern als Prophet, als Weisen, als Künstler, als Erretter seines Volkes, als Schöpfer einer neuen Gemeinschaft der Geister der durch seinen Willen zum Tode schließlich der Heiland wurde. In diesen sieben Kapiteln wird das Leben Jesu in leicht verständlicher, zu Herzen gehender Weise erzählt und ausgelegt, wobei eine Reihe wertvoller methodischer Fingerzeige für den praktischen Unterricht gegeben wird. Beachtenswert ist der mehrfache Hinweis auf Goethes Frömmigkeit, deren Ursprünglichkeit uns die von Jesus näher bringen soll. Auch sonst werden Beziehungen zur Gegenwart aufgesucht, um unsere Fragen von Jesu Licht beleuchten zu lassen. Ernstere Bedenken sind mir bei dem Lesen des Lesen nicht aufgestoßen. Die Synagoge in Kapernaum S. 37 ist z. T. bereits ausgegraben. S. 84 leugnet der Verfasser die Abstammung Jesu von David. In dem ausführlichen Werke von Lepsius wird sie festgehalten. Die Frage S. 90 Anm. 2 beantwortet Lepsius II S. 275. Sehr brauchbar ist das

übersichtliche Verzeichnis der verwerteten Erzählungen aus den Evangelien (S. 104f.). Warum ist das Johannes-Evangelium nicht benutzt? Sind in ihm wirklich gar keine geschichtlich wertvollen Erinnerungen niedergelegt? — Das freimütig und mit warmer Anteilnahme geschriebene Buch enthält in seiner knappen Fassung sehr viele wichtige und praktisch gut verwertbare Gedanken, so daß es als eine höchst erfreuliche Erscheinung bezeichnet und für den Unterricht, besonders auf den mittleren Klassen, lebhaft empfohlen werden kann.

Berlin. Kannegießer.

Aristoteles, Topik. Neu übersetzt und mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. theol. Eugen Rolfes (Philosophische Bibliothek Bd. 12). Leipzig 1919. F. Meiner. 227 S. 7 M. und 50% Teuerungszuschlag.

Rolfes hat schon in derselben Bibliothek Metaphysik und Nikomachische Ethik übertragen und diese Übersetzungen haben ihn als vorzüglichen Kenner der Aristotelischen Philosophie und tüchtigen Philologen gezeigt. Der Gegenstand ist im vorliegenden Bande nicht weniger schwierig, und R. hat auch diesmal seine Aufgabe in bester Weise erledigt. Die Topik ist die Lehre von den einen Wahrscheinlichkeitsschluß begründenden allgemeinen Sätzen. Oder, wie Aristoteles selbst sagt: „Unsere Arbeit verfolgt die Aufgaben, eine Methode zu finden, nach der wir über jedes aufgestellte Problem aus wahrscheinlichen Sätzen Schlüsse bilden können und, wenn wir selbst Rede stehen sollen, in keine Widersprüche geraten." — Einleitung und zahlreiche Anmerkungen erläutern den schwierigen Text, so daß eine besonders wertvolle Ausgabe entstanden ist.

Kurt Sternberg, Einführung in die Philosophie vom Standpunkt des Katechismus. (Wissen und Forschen Bd. VIII.) Leipzig 1919. F. Meiner. XIII, 291 S. 7 M.

Wie haben zahlreiche und gute Einleitungen in die Philosophie — war es nötig, diese noch zu schreiben? Die Frage wäre zu verneinen, wenn der Verfasser eine allgemeine Einleitung geschrieben hätte. Das ist aber nicht der Fall — es ist eine Einführung in den Katechismus, in die kritische, neukantische Philosophie, nicht mehr und nicht weniger. Der Titel deutet das an, und in dieser Beschränkung ist das Buch verdienstlich. Der Verfasser ist durch kleinere Arbeiten im Sinne des Neu-Kantanismus in Fachkreisen nicht unbekannt; daß er das ganze System gründlichst beherrscht und in ihm lebt, zeigt dieses Buch. Es ist nicht leicht geschrieben und wird dem Anhänger Mühe machen; aber das liegt vielfach am Stoff, denn gerade der Kritizismus steht mit seiner Grundauffassung dem gewöhnlichen Denken ziemlich fern. Man muß aber konstatieren, daß St. die Schwierigkeiten meist nach Möglichkeit durch flüssige und einfache Darstellung erleichtert hat. Das Buch beginnt mit einem Abschnitt „Das Problem der Philosophie", der Hauptabschnitt behandelt „Die Erkenntnis des Wahren", der letzte

„Die Erkenntnis des Guten". Die Geschichte der Philosophie ist bei den einzelnen Fragen in lockerer Form berücksichtigt, doch scheint mir, daß dem Verfasser das Historische nicht so liegt, wie das Systematische. Es ist an dieser Stelle nicht angebracht, sich mit der Grundauffassung St.s ,mit dem neukantischen System überhaupt auseinanderzusetzen — ich kann St. in keiner Weise darin zustimmen, daß er nur den Kritizismus als wissenschaftliche Philosophie gelten lassen will. Das ist eine Engigkeit und Kurzsichtigkeit gegenüber der ganzen Fülle philosophischer Arbeit in der Gegenwart, die nicht zulässig ist. Die Argumente sind bekannt, die St. vorbringt — vor allem die Ablehnung der „weltanschaulichen" Philosophie als einer unwisseschaftlichen, und die Bekämpfung empirischer Forschung, durch ständige Wiederholung werden diese Behauptungen nicht wahrer; sie entspringen aus einer einseitig rationalistischen Lehrmeinung und halten sich für die wahre und einzige Philosophie — die aber gibt es nicht. Es fehlt hier völlig der Sinn für die Kulturbedeutung der Philosophie, über ihre Bedeutung als Wissenschaftslehre hinaus. „Wissenschaft zu sein, d. h. Wissen zu schaffen, vermag nur eine Philosophie, die selbst vom Wissen, von der Wissenschaft, handelt" (S. 16). Freuen wir uns, daß Philosophie von jeher, vor allem aber von Platon bis zu Kant, Hegel und Nietzsche mehr gewesen ist, als diese bloß gelehrte Wissenschaftstheorie. — Sehe ich von dieser prinzipiellen Ablehnung ab, so ist das Buch St.s eine gute Einführung in den Kritizismus.

Platons Dialoge (Timaios und Kritias); Platon, Apologie und Kriton. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt (Philosoph. Bibliothek Bd. 179 und 180). Leipzig 1919. F. Meiner. 224 S. 108 S. 7,80 M., 2,70 M. und 50% Zuschlag.

Die vorliegenden Bände setzen die bekannte Ausgabe fort und verdienen die Anerkennung wie die schon vorhandenen. In philosophischer Treue und doch gefälliger Form wird der Text wiedergegeben, überall kommt der philosophische Gedankengehalt zu klarem Ausdruck. Apelt gibt gute Einführungen, Inhaltsübersichten und Anmerkungen, wobei er die richtige Mitte hält zwischen Zuviel und Zuwenig. Die Ausgaben sind sehr zu empfehlen.

Basel. Otto Braun.

Ferdinand Sommer, Lateinische Schulgrammatik mit sprachwissenschaftlichen Anmerkungen. Frankfurt a. M. 1920. Moritz Diesterweg. XVI u. 186 S. 8°.

Das Buch bedeutet seinem Inhalte nach einen bedeutenden, entscheidenden Fortschritt, und zum Teil kann dies auch von seiner Formgebung gesagt werden. Wir besaßen bisher noch keine Schulgrammatik, die auch die Syntax vom streng sprachwissenschaftlichen Standpunkte von Grund auf entwickelt und dargelegt hätte, und auch keine, die die Formenlehre in so knapper Form vom gleichen Standpunkte aus geboten hätte. E. Niepmanns Sprachlehre ist bis jetzt leider nicht über die Laut- und Formenlehre hinausgediehen, und dieser Teil selbst bietet für den Kopf des Lateinrekruten

zu viel und, trotz der meisterhaften, aus langjähriger Lehrkunst herausgeborenen Form und Fassung der Regeln, in etwas zu gelehrtem Gewande[1]). Ferd. Sommer, der Hochschullehrer und Verfasser des wissenschaftlichen „Handbuchs der lateinischen Laut- und Formenlehre", hätte, wie er im Vorwort sagt, es kaum gewagt, eine Schulgrammatik zu schreiben, hätte es nicht der Krieg mit sich gebracht, daß er über drei Jahre an einer Lehranstalt Lateinunterricht zu geben Gelegenheit hatte. Man wird ihm sehr gern das Zeugnis geben, daß diese Lehrtätigkeit in der schulmäßigen Fassung des Lehrbuches sich aufs vorteilhafteste wiederspiegelt. Besondere Aufmerksamkeit verdient die äußerst knappe Form und die überraschend starke vielleicht zuweit gehende Zusammendrängung des Stoffes. Freilich hatte er hier Vorbilder an andern, z. B. Stegemann, den er selbst anerkennend nennt. Wenn Verfasser sagt, in der Syntax habe er besonders Wert darauf gelegt, „bei den vom Deutschen abweichenden Konstruktionen, die dem lateinischen Gebrauch zugrunde liegenden Auffassungen möglichst hervortreten zu lassen", so hat er dabei zweifellos Geschick walten lassen: aber allerdings sind hier schon gewiegte Meister vor ihm tätig gewesen, vor allem der in diesen Dingen unübertroffene Paul Harre. Während die „vom Deutschen abweichenden Transitiva" bei S. (§ 141 B 1) sich folgendermaßen ausnehmen:

fugere fliehen (hostes vor dem Feinde). **sequi** folgen.

deficere ausziehen, fehlen. **adaequare** gleichkommen, erreichen.
iuvare helfen (unterstützen).

geht ganz anders Harre vor (§ 138):

ich helfe dir = ich unterstütze dich adiuro te;
es wird mir geholfen = ich werde unterstützt adiuvor;
ich fliehe vor dir = ich meide dich fugio te;
ich entfliehe dir = ich vermeide dich effugio te usw.

Eine sehr wichtige Frage ist es, ob die auf sprachwissenschaftliche Grundlage gestellte Formenlehre in der vorliegenden, sicherlich vereinfachten Darstellung schon dem kleinen Lateinanhänger eine genießbare Nahrung sein kann. Ein Beurteiler hat es bereits verneint; wir möchten uns nicht so ohne weiteres anschließen. Es ist, denke ich, selbstverständlich, daß bei weitem nicht alles, was ein wirkliches Sprachbuch (im Gegensatz etwa zu einem dem Übungsbuch beigegebenen Regelanhang) bietet, bei der ersten Durchnahme für den Anfänger verdaulich und überhaupt berechnet ist. Und auch das, was aus dem Gebotenen vom Anfänger aufzunehmen ist, wird doch heutzutage erst vom lebendigen Unterricht vorbereitet, ehe das Sprachbuch eingesehen wird. Der Lehrer ist berufen, zunächst aus der Anschauung der Übungssätze in die Sache hineinzuführen, das von den Schülern unter

[1]) Jüngst hatte ich Gelegenheit, an der von E. Niepmann geleiteten Anstalt (Bonn) den Sprachunterricht auf allen Klassenstufen kennen zu lernen; ich bekenne, daß meine Erwartungen übertroffen sind, und daß die Möglichkeit, auch beim Anfangsunterricht der sprachwissenschaftlichen Wahrheit gerecht zu werden, mir als handgreifliche Wirklichkeit entgegentrat.

seiner Führung Beobachtete lebendig werden zu lassen, es ist zu erläutern und zu vertiefen, es dann — möglichst unter Eigenarbeit, Selbstfinden der Schüler — in Wort und Regel zu fassen und endlich das so gefundene Gesetz im gedruckten Buch zur sichern Einprägung vor Augen zu führen. Und hierzu kann des Verfassers Darstellung sehr wohl die Grundlage bieten, soviel auch noch nach der Seite der schulmäßigen Methodik zu wünschen und zu ändern bleibt. So sind zweifellos kurze gereimte Geschlechtsregeln, wie sie auch Niepmann als langjähriger Praktiker nicht verschmäht, den trockenen Feststellungen und Aufzählungen (vgl. § 39) entschieden vorzuziehen.

Freilich wird überhaupt der Gesichtswinkel, unter dem wir ein Sprachbuch betrachten, sich ändern müssen, je nachdem wir den Zweck des Grammatikunterrichts festsetzen. Eckstein (Heidelberg) im „Humanist. Gymnasium" (1921 S. 39) urteilt: „Grammatik als Selbstzweck hat in unserer Zeit keine Berechtigung, sie will nur das Rüstzeug zur Lektüre zu liefern", so stehe ich auf anderm Standpunkt; soweit der Lateinunterricht auf Gymnasien in Frage kommt, ist die Stellung der Sprachbetrachtung und Sprachübung ebensosehr eine beherrschende wie eine dienende. Gerade heute — und Sommers Buch ist dessen ein Zeichen — kann der selbständige Bildungswert der lateinischen Spracherziehung, d. h. die geistige Zucht durch Überwindung der Sprachunterschiede und die denkende Betrachtung der Spracheigenart, sich auswirken. Es gilt ja, in die Seele des jeweiligen Volkstums einzudringen, das uns beschäftigt; das unmittelbarste Erzeugnis der Seele aber ist die Sprache sie ist der Seele Spiegel. Was aber könnte bildender sein als das verständnisvolle Versenken in die Schöpfungen der Volksseele? (vgl. m. Handbuch des lat. Unterr. S. 151 u. 169).

Die vorliegende Grammatik ist kein bloßes „Lernbuch", d. h. eine für das jeweilige Klassenalter zurechtgestutzte Sammlung von Regeln für Schüler, und ich sollte meinen, wir wären über das Zeitalter hinaus, in dem solche Lernbüchlein als das ausschließlich, d. h. für alle Klassenstufen, alle Schulgattungen und alle Bildungszwecke Richtige galten. Eine Sprachlehre, die in die denkende Erfassung des Sprachgeistes in allmählich (mit dem Fortschreiten des Schülers) wachsendem Maße einführen will, wird auch für die Wiederholung auf höheren Stufen das Nötige bieten. Und hierfür bieten in S.'s Laut- und Formenlehre viele Einzelheiten, zumal in den unter dem Text angebrachten Anmerkungen den willkommenen Stoff (womit nicht gesagt ist, daß nicht auch für die Syntax des Verfassers Ähnliches gilt). Die Tatsache, daß der Sextaner nichts mit Anmerkungen wie (Nr. 13): „miles aus milets, miless, dies läßt sich im Altlatein noch nachweisen", anzufangen weiß, beweist nichts gegen ihre Nützlichkeit an sich. Schon daß dem jungen Lehrer dergleichen zum Bewußtsein kommt, ist — nach dem heutigen Stande der Dinge — ein zweifelloser Vorteil. Leider sieht es, trotz allen Vorschriften der Prüfungsordnung auch heute noch mit der sprachwissenschaftlichen Vorbildung der Prüfungskandidaten noch lange nicht so aus, wie es sein sollte. Ist hier einmal ein Wandel zum Bessern eingetreten (und er bahnt sich doch unverkennbar an), wird manche „Anmerkung" überflüssig werden, deren Inhalt dann dem mündlichen Ver-

fahren zwischen Lehrer und Schüler vorbehalten werden kann, oder — sie wandert in verkürztem Ausdruck in den Text; denn daß die Anmerkung „die einzig statthafte" Form für die Ergebnisse der modernen Sprachforschung sei (Vorwort S. III) vermag ich keineswegs anzuerkennen. Immerhin sind die Anmerkungen zweckdienlicher als die von andern Verfassern (u. a. Schmalz, Landgraf) vorgezogenen Sonderhefte.

Wenn Verfasser die Syntax bestimmt als „die Lehre vom Satz und der Funktion seiner einzelnen Teile" (§ 129), so ist das kein wissenschaftlicher Fortschritt. Da hatte doch K. Reinhardt das von ihm herausgegebene (später von E. Bruhn bearbeitete) Grammatikbuch doch immerhin richtiger „Formen- und Satzlehre" benannt, damit wohl andeutend, daß er nur einen Ausschnitt aus der Gesamtgrammatik geben wolle. Denn Satzlehre und Syntax sind keineswegs gleichbedeutend, auch nicht, wenn man hinzusetzt: „und der Funktion [das Fremdwort ist unnötig] seiner einzelnen Teile". Die Syntax ist die Lehre von den Wortgefügen; so wird auch nicht der Satz durch „Kasus" bestimmt (§ 138), sondern eine Wortgruppe. Natürlich können praktische Rücksichten hier eine Vermischung der Anordnungsgrundsätze rätlich erscheinen lassen; aber darauf wäre doch in einer wissenschaftlich angelegten Sprachlehre aufmerksam zu machen. Im übrigen kann gerade die Sommersche Syntax dem Lehrer außerordentlich nützliche Dienste tun; denn während für Laut- und Formenlehre bereits handliche, wenn auch nicht immer zuverlässige Wegweiser ihre Dienste tun können, hat die lateinische Syntax bisher solcher zusammenfassender Hilfsmittel entbehrt. Um nur eine Einzelheit hervorzuheben: keine einzige Schulgrammatik hat bisher meines Wissens die Erklärung für die auffallende Verwendung des „Perfekts" in den Typen dixerit quis und ne dixeris ausdrücklich gegeben; daß hier die Wirkung des alten, mit dem Perfekt zusammengefallenen Aorist vorliegt, wird S. 124 mit dankenswerter Deutlichkeit gesagt.

Daß man mit vielen Einzelheiten in der Syntax nicht völlig übereinstimmen wird, ist zumal bei einer solchen Neuschöpfung begreiflich. Näher darauf einzugehen fehlt der Raum. Hier nur Weniges. Die Begriffsbestimmung: „Rhetorische Fragen sind dem Inhalt nach Behauptungen" usw. ist zu eng: sie enthalten eine Behauptung oder ein Begehren in Frageform (z. B.: Quin conscendamus equos? = Laßt uns die Pferde besteigen!) — Wenn es heißt (S. 166 am Schluß): „Potentialität liegt stets vor, wenn sich die Umschreibung mit ‚sollte' einsetzen läßt", so ist das zwar richtig, aber darüber hinaus gibt es auch noch andere Fälle (vgl. meinen „Lateinunterricht" S. 103 f.). — Die Bestimmung: „Innerlich abhängig sind die untergeordneten Sätze, deren Inhalt als bloß vorgestellt gilt", ist zu weit gefaßt; auch die Fassung: „Der con. pot. bezeichnet den Verbalvorgang als möglich" (§ 218) ist für den Schüler irreführend; eher: „als möglich gedacht". — Die (freilich landläufige) Einteilung der Sätze nach „Beurteilung, Frage oder Begehren" (§ 216) entspricht nicht den psychologischen und logischen Verhältnissen: in Wirklichkeit werden hier zwei Einteilungsgründe miteinander

vermengt: 1. Fragende Sätze und nichtfragende Sätze, 2. Aussage- und Begehrungssätze. Fragesätze sind nichts weiter als ein in Frage gestelltes Aussagen oder Begehren (sind sie dies nur zum Schein, nur der Form nach, so handelt es sich um rhetorische Fragen, s. o.). — Ausdrücke wie: „konstatierendes Perfekt" (§ 215 B 2 u. 217 B 1) halte ich nicht für glücklich geprägt, auch abgesehen von dem unnötig eingeführten Fremdwort; zweckmäßiger ist der (an der erstbezeichneten Stelle) zur Auswahl beigefügte Ausdruck: „urteilendes Perfekt". Aber dieses feststellende oder urteilende Perfekt umfaßt nicht den ganzen hierhin gehörenden Umkreis der Anwendungsfälle; denn das präsentische Perfekt, das S. in eine Anmerkung verweist, ist gleichberechtigt und gehört zur gleichen Gattung. Harre faßt (ganz richtig im Gegensatz zum aoristischen Gebrauch) beides (1. urteilendes, 2. präsentisches Perfekt) unter dem Begriff „eigentliches Perfekt" zusammen.

Während ich dies schreibe, kommt mir des Verfassers neues Buch: „Vergleichende Syntax der Schulsprachen" in die Hand, das die „Lat. Schulgrammatik" in der glücklichsten Weise ergänzt und vertieft. Darüber vielleicht bei späterer Gelegenheit.

Münster i. Westf. Franz Cramer.

Graf Hermann Keyserling, Das Reisetagebuch eines Philosophen. Darmstadt, Otto Reichl, 1920. 4. Aufl. Geb. 150 M.

Mit keinem deutschen Philosophen hat sich die heutige Öffentlichkeit mehr beschäftigt als mit Hermann Keyserling. Als Leiter der Schule der Weisheit in Darmstadt, als Freund und Fürsprecher des indischen Dichter-Philosophen Rabindranath Tagore ist er begeistert verehrt, ist er heftig befehdet worden. Als ein Hauptvermittler der Weisheit des Ostens, von der der Westen Wesentliches lernen solle, gilt er seit der Veröffentlichung seines Reisetagebuches eines Philosophen. Daß dieses eine so starke und reiche Verbreitung gefunden hat, beweist noch nicht allein seinen Wert. Freilich reizt es zunächst durch die Fülle wundervoller Schilderungen von Land und Leuten, Natur und Kultur in Indien, China und Japan und übrigens auch in Amerika — man darf nicht vergessen, daß Keyserling ursprünglich Naturforscher ist — aber das Wichtigste, was sich doch erst dem in seinem vollen Wert erschließt, der selbst viel über die Ursachen der großen Wendung nachgedacht hat, die heute unsere abendländische Kultur durchmacht, das ist freilich der fortwährende Vergleich zwischen Morgenland und Abendland, zwischen der in Indien, China und Japan ausgeprägten Wesensart und Weltanschauung mit der europäisch-amerikanischen, die, abgesehen von der Verschiedenheit der daran beteiligten Völkerrassen, ohne die Grundlage des Christentums nicht zu denken ist. Und das ruft nun noch den besonders fesselnden Eindruck hervor, daß der reisende Philosoph mit seiner proteus-artigen Natur in jede der drei großen orientalischen Kulturen geradezu wie durch eine Metempsychose eingeht: er lebt dort nicht nur wie ein Inder, Chinese und Japaner, es gelingt ihm, auch wie diese zu denken und zu fühlen. Dabei kommen

Vorzüge wie Mängel — von unserm abendländisch-christlichen Standpunkt aus so zu bezeichnen, nicht „vom Atman" her, wo diese Ausdrücke keinen Sinn hätten — des Morgenlandes und des Abendlandes zu höchst wirksamer Anschauung; zuweilen scheint es, aber es scheint auch nur so, als ob jenes unbedingt den Vorzug verdiene. Das trifft denn freilich da auch zu, wo der Westen alles Hauptgewicht auf die Tat, die Leistung, den Erfolg als solche legt, während dem Morgenländer unbedingt der Sinn, der dabei zum Ausdruck kommt, das Bedeutendste ist. Und die Sinnhaftigkeit all unseres Tuns wieder stärker zu bewerten, das tut uns christlichen Abendländern heute vor allem not. Nicht dürfen wir, gleich dem Osten, um des Sinns willen uns von der Erscheinung überhaupt abwenden, aber ebensowenig dürfen wir allen Sinn in der Erscheinung zum Ausdruck bringen wollen. Das lernen wir doch ja, namentlich von Indien, daß das Festhalten an der Substanzialität von Name und Form ein verhängnisvoller Irrtum ist, als ob irgendwie intellektuelle Gestaltung metaphysisch ernst genommen werden dürfe. Auf Schritt und Tritt bemerkt man, auch wo der Verfasser es nicht ausdrücklich sagt, daß seine im Sinn eines wahren Fortschritts erkämpfte Anschauung unverkennbar Goethisches Gepräge trägt — einmal bezeichnet er Goethe auch geradezu als den Normalmenschen —, namentlich in der Forderung, den statischen Wahrheitsinn durch den dynamischen zu ersetzen. An China ist als Hauptsache zu lernen, was „Konkretisierung einer Idee" heißen kann; selten ist so restlos in schlechthin allen Lebensäußerungen eines Volkes die zu Grunde liegende Idee verkörpert worden. Der Japaner mit seinem ungewöhnlich fein ausgeprägten Naturverständnis zeigt dem Reisenden, „wie unglaublich weit man kommen kann, ohne wesenhaft zu sein." An dem Amerikanertum erkennt Keyserling die Potenzierung der Lebenskraft und des Lebensgefühls, die Steigerung der Fähigkeiten, Vergrößerung des psychischen Betriebskapitals unbedingt an, das Entsetzliche aber daran ist ihm der Beweis, daß sich ohne Seele, ohne geistige Interessen, ohne Gefühlskultur ein innerliches volles Leben führen läßt.

Worauf Keyserling letzten Endes hinaus will, was er auch in dem Schriftchen: „Was uns not tut, was ich will" ausdrücklich dargelegt hat sowie in dem „Weg zur Vollendung" — ist folgendes: Philosophie ist nicht Wissenschaft, sondern Leben in Form des Wissens. Das Buch des Lebens aber liegt oberhalb aller Gestaltung des Intellekts. Der Mensch ist genau so unsterblich wie sein Ideal und genau so wirklich, wie die Kraft, mit der er ihm dient. Er sieht an Stelle des bisher vom Abendlande vorzugsweise gepflegten Ideals der typischen Vollkommenheit das Heil künftig in dem „Ideal der spezifischen Vollendung." Versteht man dies recht und gelingt es ihm, in seiner „Schule der Weisheit", ihm und den andern, die dort nicht eben eigentlich lehren, sondern ihr wertvolles Leben darstellen, dann kann davon viel Segen ausgehen, und es braucht nicht die Gefahr damit verbunden zu sein, daß wir Deutsche, heute von Weltwirkung nach außen so völlig abgeschnitten, wieder allzu tief in bloße Beschaulichkeit versinken, wir können vielmehr, als Vertreter jeder Art von Beruf auch im öffentlichen Leben, von

ihm lernen, durch Ausbildung unserer spezifischen Vollendung das Wesenhafte unseres gesamten Volkes zu steigern und zur Geltung in der Welt zu bringen. Hier liegt doch die Berührung zwischen Keyserlings Philosophie und der Fichtes als Möglichkeit vor. Auch im Reisetagebuch ist sie dem schärferen Auge erkennbar.

Kurd Niedlich, Deutsche Religion. Langensalza, Kortkamp. 1921. Geh. 1,80 M.

Kurd Niedlich, Die germanische Mythen- und Märchenwelt als Quelle deutscher Weltanschauung. Leipzig, Dürr, 1921. Geh. 6,50 M.

Kurd Niedlich, Jahwe oder Jesus. Leipzig, Dürr, 1921. Geh. 7,50 M.

In seinem „Heimatschutz als Erziehung zu deutscher Kultur" (siehe Monatschrift für höh. Schulen 1920 S. 395) war Niedlich bereits auch für die Um- und Ausgestaltung unseres Religionsunterrichts in wahrhaft deutschem Sinne nachdrücklich eingetreten. Jetzt führt er seine Gedanken über diesen Stoff in drei Sonderschriften näher aus. Die erste, hervorgegangen aus Vorträgen in der heimatkundlichen Vereinigung des Berliner Lehrervereins und an der Arndt-Hochschule, gibt einen Grundriß zum Neubau. Es wird da sehr eindringlich die bittere Not gezeigt, unter der das kirchliche Christentum und vor allem der schulmäßige Religionsunterricht leidet, die ungeheure Kluft, die zwischen der überlieferten Auffassung christlicher Religionswahrheiten als Erfüllungen altjüdischer Verheißungen und einem deutschen Religionsempfinden klafft, wie es, in vorchristlicher Zeit geschaffen, trotzdem Heliand, trotz der deutschen Mystik, trotz Luther und Schleiermacher bisher nie wirklich mit der Jesusreligion des neuen Testamentes eine organische Verbindung eingegangen ist. Diese endlich anzubahnen ist das Ziel, das Niedlich sich gesteckt hat und für das er mannhaft kämpft. Darum zeigt er uns, wie in den germanischen Mythen und Märchen eine Fülle von urdeutscher echtester Religiosität steckt, die sehr wohl als Vorstufe für die echte Jesusreligion benutzt werden kann. Von dem Recht der Deutung bisher nicht einwandfrei erklärter Mythen- und Märchenzüge macht er dabei ausgiebigen Gebrauch. Daß dann die Jahwereligion durch die seit Paulus die ursprüngliche Jesusreligion vielfach verdeckt und in alttestamentlicher Weise umgedeutet worden ist und heute eben als offizielles Christentum in Kirche und Schule gelehrt wird, scharf bekämpft werden muß, das versteht sich von selbst. Niedlich baut auf der Forschung der Religionswissenschaft wie der Germanistik und der Geschichte seine Ausführungen auf und hat selbst im Unterricht an höheren Schulen schon reichlich Gelegenheit gehabt, nach dem von ihm gewiesenen Ziel zu streben. Er besitzt ein ungewöhnlich scharfes Auge für den Unterschied zwischen germanischer und semitischer Auffassung von Religion, welch letztere ja von Jesus selbst aufs schärfste bekämpft wird. Daß er in manchem Punkt über das Ziel hinausschießt, daß er im Kampfeseifer zuweilen sich im Ausdruck vergreift, ist zu entschuldigen. Wer etwas Neues durchsetzen will, darf nicht immer allzu ängstlich abwägen. Schwer, sehr schwer freilich wird es sein, über eine 2000jährige Überlieferung

hinweg an deutsch-volksmäßige Grundauffassung anzuknüpfen, das muß eine Arbeit von ganzen Geschlechtern werden. Darum wird zunächst einmal überall dem nachzuspüren sein, was sich doch bis heute unter der Decke erhaltenhat und je zuweilen auch in der christlichen Religion, wie eben bei Eckehart, bei Luther, Joh. Seb. Bach und anderen zum Ausdruck gekommen ist. Dazu werden die vielfach recht gut gelungenen Ausführungen des Anhangs besonders dienlich sein; sie geben einmal eine Gegenüberstellung der semitischen Anschauungen mit den indisch-germanischen und der Jesusreligion und ziehen sodann Grundlinien für eine deutsche Kirche. „Mit großen leuchtenden Kinderaugen das hinnehmen, was wir als Kämpfer errungen!" Was mit diesem Grundton deutscher Religiosität nicht in Einklang tönen will, das sollte doch endgültig aus unserer religiösen Erziehung ausgeschieden werden, und mag es in noch so ehrwürdigen Urkunden überliefert sein. Zur Mitarbeit seien alle aufgerufen, die in der Vertiefung unserer religiösen Anschauungen und ihrer Verschmelzung mit unserem gesamten Fühlen und Denken eine Hauptvorbedingung für die Aufrichtung unseres Volkes sehen.

Spandau. P. Lorentz.

Conrad Bornhak: Deutsche Geschichte unter Wilhelm II. 348 S. 2 Seiten Vorwort. 12 Seiten Personen- und Sachverzeichnis. A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung Dr. Scholl. Leipzig u. Erlangen 1921. 27 M., eleg. geb. 35 M.

In der Deichertschen Verlagsbuchhandlung ist ein Werk von Conrad Bornhak, „Deutsche Geschichte unter Kaiser Wilhelm II., erschienen, das in allen seinen Teilen anregend und belehrend ist und die weiteste Verbreitung verdient.

Der Verfasser rechnet Wilhelm II. zu den genialen Sprossen des Hohenzollerngeschlechts, von dem man berechtigt war, viel zu fordern und zu erwarten. Mit großer Schärfe kritisiert er das unberechenbare, sprunghafte Wesen des Kaisers, sein häufiges und wenig taktvolles Auftreten in der Öffentlichkeit, besonders seine vielen Reden. Dadurch wurde das große Kapital, das in der großen Zeit des alten Kaisers und Bismarcks aufgespart war, restlos aufgebraucht. Für völlig verfehlt hält er sein Verhalten gegenüber der Sozialdemokratie, mit der er allein fertig zu werden hoffte. Jn Wirklichkeit ist diese mit ihm fertig geworden. Da der Kaiser sein eigener Kanzler sein wollte, war ein längeres Zusammenarbeiten mit Bismarck nicht möglich. In dessen Entlassung sieht Bornhak die Ursache für die Untergrabung der Hohenzollernmacht und den späteren Sturz des Kaisertums.

Die Ära Caprivi war in ihrer inneren und äußeren Politik verhängnisvoll. Die Lösung des Rückversicherungsvertrages wie die Versöhnungspolitik, die in Preußen den Polen gegenüber befolgt wurde, trieb Rußland in die Arme Frankreichs, dessen Revanchepolitik nach dem Abschluß des russisch-französischen Bündnisses belebt wurde. Die Schwenkung in der Schutzzollpolitik führte zur Begründung des Bundes der Landwirte, der deutsch-englische Vertrag über die Abgrenzung der afrikanischen Kolo-

nialgebiete zur Gründung des Alldeutschen Verbandes, und die verfehlte Polenpolitik rief den Deutschen Ostmarkenverein ins Leben. Diese Verbände beeinflußten fortan das politische Leben, als unter dem Reichskanzler Hohenlohe Deutschlands Eintreten in die Weltpolitik begann.

Als Bülow Mitte des Jahres 1897 die Leitung des Auswärtigen Amtes übernahm und Tirpitz Staatssekretär des Reichsmarineamts wurde, setzte eine intensive Flotten- und Kolonialpolotik ein, die Reibungen mit England, dann auch mit Rußland und Frankreich hervorrief. Mit Recht hebt Bornhak hervor, daß wir nur die Wahl hatten, entweder Flottenpolitik und Weltpolitik gegen England mit Rückendeckung durch Rußland oder türkische Politik gegen Rußland im engsten Bunde mit England zu führen. Als Bülow 1900 selber Reichskanzler wurde, hielt er nur allzusehr an dem Grundsatz der freien Hand und der offenen Tür fest, so daß wir schließlich zwischen zwei Stühlen saßen. Die von England wiederholt versuchte Annäherung wiesen wir zurück. Daher begann König Eduard, unterstützt durch eine skrupellose Presse, seine Einkreisungspolitik, schürte in Paris den Krieg schon während der Marokkokrisis im Jahre 1905 und trat nach dem Rücktritt Delcassés in Algeciras für die französischen Interessen ein. Ebenso handelte er während der bosnischen Krisis im Jahre 1908 zugunsten Rußlands, nachdem dieses bei der Zusammenkunft des Königs mit dem Zaren in Reval für den Vernichtungskrieg gegen Deutschland gewonnen war. Nur weil Rußland mit seinen Rüstungen noch nicht fertig war, vermochte Bülow durch sein energisches Eintreten für Österreich-Ungarn damals den Krieg zu verhindern.

Es war dies Bülows letzter politischer Erfolg, da seine Stellung im November 1908 infolge der Enthüllungen des Daily Telegraph über Gespräche des Kaisers schwer erschüttert wurde. Bornhak meint wohl kaum mit Recht, daß Bülow es damals darauf abgesehen habe, den Kaiser der öffentlichen Meinung preiszugeben, um kaiserliche Reden und Gespräche, die eine geordnete Geschäftsführung erschwerten, für die Zukunft zu verhindern. Dies sei ihm auch gelungen. Doch der Kaiser habe ihn durchschaut undd aher eine baldige Entlassung des Reichskanzlers beschlossen. Bornhak führt das Wort des Kaisers an: „Bülow macht noch die Reichsfinanzreform, dann geht er." Da diese Reform scheiterte, trat Bülow zurück, und zwar aus parlamentarischen Gründen. „Der Kaiser hatte über Bülow triumphieren wollen, doch Bülow triumphierte über den Kaiser, noch in seinem Sturze groß."

Auf Bülow folgte Bethmann-Hollweg, der Bureaukrat. Bornhak macht darauf aufmerksam, daß seit den Zeiten Manteuffels in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zum ersten Male wieder ein Verwaltungsbeamter an der Spitze des Staates stand. Bethmann war in seiner Schmiegsamkeit ganz „der Reichskanzler nach dem Sinne des Kaisers". Seine äußere Politik ging darauf aus, sich für einen Festlandskrieg die Neutralität Englands zu sichern, ohne zu merken, daß England es war, das den Festlandskrieg gegen uns vorbereitete.

Schon bei Ausbruch der neuen Marokkokrisis im Jahre 1911 trat uns England schroff entgegen. Die Nachgiebigkeit, die wir infolgedessen bei einem neuen Marokkoabkommen Frankreich gegenüber bewiesen, war besonders gefährlich, weil die Besetzung von Tripolis durch die Italiener die unmittelbare Folge der deutsch-französischen Verständigung war. Deutschland und Österreich gerieten dadurch der Türkei gegenüber in eine äußerst schwierige Lage. Noch schlimmer war, daß der erfolgreiche Raubzug der Italiener die beiden Balkankriege zur Folge hatte, die auch unserer Machtstellung schwere Schläge versetzten. Die Türkei war aus Europa fast herausgedrängt, Rumänien schloß sich eng an Rußland an, und Italien, das mit der Türkei zerfallen war, wurde nach der Erwerbung von Tripolis immer abhängiger von der Entente. Wir aber ließen uns durch Lord Haldane, dessen Besuch in Berlin nur ein abgekartetes Spiel war, über das Ohr hauen und verzichteten auf eine große Flottenvorlage.

So standen die Dinge, als der Weltkrieg ausbrach. Mit einer Übersicht über das Ergebnis des Krieges schließt Bornhak sein Werk ab. Sein Urteil über Bethmann-Hollweg ist mit Recht ein hartes. Er trägt nach seiner Meinung die Schuld an dem Verlust des Krieges, dem Zusammenbruch der Heimatfront und dem Ausbruch der Revolution, der Kaiser nur insofern, als er „die personifizierte Unfähigkeit" acht Jahre lang als obersten Berater hielt.

Der Verfasser hofft, daß der Kaisergedanke im deutschen Volke immer lebendig bleiben wird, und daß ein neuer Kaiser das Reich, das über den Zusammenbruch gerettet worden ist, dereinst unter den Farben „schwarz-weiß-rot" wieder zu neuer Größe hinaufführen wird.

Leider haben wir auf die Ausführungen Bornhaks über die innere Politik wegen der Raumnot nicht weiter eingehen können. Diese Ausführungen, die sich auch mit den geistigen und wirtschaftlichen Strömungen in der Regierungszeit Wilhelms II. beschäftigen, legen ebenfalls Zeugnis ab von der sicheren Beherrschung des Stoffes durch den Verfasser und seinem klaren, selbständigen Urteil. Sein inhaltreiches Buch kann daher für den Privatgebrauch wie zur Anschaffung für die Lehrerbibliotheken aufs wärmste empfohlen werden.

Charlottenburg. Karl Reichel.

J. Norrenberg, Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathemathischen Unterrichts. VII. Band.

W. Lietzmann, Methodik des mathematischen Unterrichts. 1. Teil: Organisationen, Allgemeine Methode und Technik des Unterrichts. 337 S. Preis geb. 18. M. 2. Teil: Didaktik der einzelnen Unterrichtsgebiete. 440 S. Preis geb. 14 M. Quelle & Meyer, Leipzig 1919 und 1916.

Die Verlagsbuchhandlung hat mir zwei große, frische Maiblumensträuße auf den Tisch gestellt. Sie enthalten volles saftiges Grün und sind reich an bunten Farben. Wieviel bunter erscheinen sie aber, wenn man sie ganz im Sinne expressionistischer Betrachtungsart beschaut. Denn man muß zwischen

den Zeilen dieser zweibändigen Methodik und Didaktik des mathematischen Unterrichtes lesen, will man sie wirklich erfassen und Nutzen von ihr haben. Lietzmann, mit seiner flotten, schaffensreichen und arbeitsfreudigen Feder, war der berufene Autor für ein solches Werk. Wer die Entwicklung des mathematischen Unterrichts im letzten Dezennium verfolgt hat, dem ist der rührige Schriftsteller auf dem Gebiete mathematischer Pädagogik nicht fremd geblieben. Er konnte deshalb auch mit jener Literatur- und Sachkenntnis an die Arbeit gehen, die einen vollen Erfolg von vornherein gewährleistet.

In der Form der Darbietung ist sich Lietzmann auch in diesem Werk durchaus treu geblieben. Nie ist es seine Art gewesen kategorisch vorzugehen, mit apodiktischer Gewißheit Wege zu weisen, nein, sein Kennzeichen ist es anzuregen, Interesse zu erwecken, den Leser in eine Stofffülle zu führen, die geordnet aber nicht bis ins kleinste durchgearbeitet ist. Deshalb sind seine Gedanken nicht immer zu Ende gedacht — er will eben keine Festlegung auf unbedingte Prinzipien, er liebt nicht einen und nur einen Standpunkt, sondern er will dem Leser in seinen Ideen, dem Pädagogen in seinem Handeln Freiheit lassen und ihm die Möglichkeit geben, selbständig den Verhältnissen entsprechend den Stoff seinen Schülern zu geben.

Der Vorarbeiten auf diesem Gebiete sind nicht viele. Reidts Anleitung für den mathematischen Unterricht erlebte im Jahre 1906 die wohlverdiente Neuauflage, der Bearbeiter hat ihr aber die neue Gestalt, die sie dem Fortschritt entsprechend verdient hatte, nicht gegeben. Simons Didaktik aus dem Jahre 1895 trägt einen durchaus subjektiven Charakter. In neuerer Zeit machte Höflers Didaktik von sich reden. Man darf wohl sagen, ohne einseitig zu urteilen: in Ermangelung eines besseren. Dieses Bessere liegt jetzt als viertes Glied vor uns: eine wahrhafte moderne und die ganze neuere Literatur berücksichtigende Arbeit in zwei umfangreichen Bänden.

Der erste Band befaßt sich mit den allgemeineren Fragen der Unterrichtslehre. Er ist in sechs Kapitel gegliedert, die die Überschriften tragen: die mathematische Wissenschaft in ihrer Bedeutung für den mathematischen Unterricht, Bedeutung und Aufgabe des mathemathischen Unterrichts, die wissenschaftliche und praktische Vorbildung und die Fortbildung des Mathematiklehrers, Unterrichtsführung, der mathematische Lehrplan, Lehr- und Lernmittel.

Im zweiten Band finden wir folgende neun Kapitel: der Rechenunterricht, der propädeutische geometrische Unterricht, Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie, Neuere Geometrie, Arithmetik, Algebra, Analysis.

Jeder Band enthält ein ausführliches Namen- und Sachregister, so daß man sich leicht darin zurechtfinden kann.

Das interessante Werk, das sich auf eine erstaunlich umfangreiche Literaturkenntnis stützt, ist neuartig in vieler Beziehung. Zum erstenmal ist die Mathematik und Didaktik des Mathematikunterrichtes in zwei Bänden dargestellt, zum erstenmal liegt eine methodische Arbeit vor uns, die den Aufgaben und Forderungen bis in die jüngsten Tage Rechnung trägt.

Der Erfolg ist deshalb bei dem im Jahre 1916 erschienenen zweiten Band nicht ausgeblieben. Nun liegt die ganze Arbeit vor uns. Daß dieses Meisterwerk allseitig Anklang finden wird, des sind wir sicher.

W. Dieck, Stoffwahl und Lehrkunst im mathematischen Unterricht der Unter- und Mittelschule höherer Lehranstalten. Druck von W. Osterkamp, Sterkrade 1918. Kommissionsverlag B. G. Teubner, Leipzig. 261 Seiten. Preis geheftet 6 M.

Weit bescheidenere Ziele als das vorhin besprochene Werk stellt sich das vorliegende. Und doch erfüllt es die Aufgabe, die es sich nach dem Titel steckt, durchaus. Mit großem Interesse und mit viel Vergnügen habe ich das Buch durchgelesen, dessen Verfasser ein wahrer Schulmeister aus Leib und Seele zu sein scheint. Er bespricht den Stoff von Sexta bis Untersekunda und weist auf Schwierigkeiten der Sache und der Pädagogik hin. Mit viel Liebe ist da viel Kleinarbeit in siebenjähriger Niederschrift geleistet worden, Kleinarbeit, die des persönlichen Momentes nicht entbehrt.

Bei all diesen Vorzügen darf ich jedoch nicht versäumen auf literarische Unebenheiten hinzuweisen, die eine Kühnheit des Verfassers hinsichtlich der Gliederung seines Werkes erkennen lassen. Er hat sich anscheinend gescheut, einige Grundlagen der allgemeinen und besonderen Unterrichtslehre gesondert vom Stoff zu betrachten. Diese Teile zwängt er nun in den Erörterungen hinein, ohne daß sie dahin gehören oder passen. An manchen Stellen geht er auch über die Mittelstufe hinaus wie z. B. in dem Abschnitt: Die Grundlagen der Geometrie.

Natürlich sind diese Mängel nur Äußerlichkeiten, die, an sich bedauernswert, dem inneren Kern des Ganzen nicht schaden, ebenso wie so manche Druckfehler oder Druckmängel, die sich zum Teil durch die Kriegsverhältnisse entschuldigen werden.

„Eben diese kleinen Geheimnisse des Unterrichtserfolges dem Anfänger im Lehramt in knapper und anregender Form an die Hand zu geben, das ist der eigentliche Zweck dieses Buches." Mit diesen Worten wird die Aufgabe des Buches vom Verfasser gekennzeichnet.

Hannover. Wolff.

Deutsche Lieder. Klavierausgabe des Deutschen Kommersbuches. Besorgt von Dr. Karl Reisert. Freiburg i. B. Herdersche Verlagsbuchhandlung. 4°. (XVI, 614 S. 4 S. Anhang.) Geb. in Leinwand 21 M.

Es ist dankbar zu begrüßen, daß die Sammlung, die als Kommersbuch in erster Linie studentischer Geselligkeit dienen soll, sich bestrebt, den Akademiker mehr als die bisherigen Klavierausgaben vertraut zu machen gerade mit solchen Liedern, die die breiten Massen des Volkes mit Vorliebe singen. Sie fördert so an ihrem Teile ein Berührungs- und Bindemittel zwischen den sozialen Schichten mit und ohne akademische Bildung, dessen Wichtigkeit mehr noch als im gedankenlos genossenen Frieden vergangener Universitätsjahre jedem Nachdenklichen in der sorgenvollen und kampfestollen Gegen-

wart offenbar geworden ist. Unsere herrlichen Wald- und Wanderlieder von den Tälern weit und Höhen, von des Müllers Lust, von Heimat und Abschied, Webers gewaltiger Klang von der erwachenden Sonne und viele andere nicht rein studentische Gesänge gehören auf die akademische Kneipe und aus ihr hinaus auf die Wanderwege des freien Scholaren. Mit vollem Recht sind echte Liederblüten, die erst im Weltkrieg aufgingen, der Sammlung einverleibt worden, so das ergreifende „Weiß nit wo" Jörg Ritzels, das flotte Dragonerlied von Löns, das erschütternde österreichische Reiterlied Zuckermanns und manche andere Strophe und Melodie zeitgenössischer Sänger und Helden, deren inneren Reichtum grausam oft der große Krieg uns erst offenbarte und dann zerstörte. Wenn ein Kommersbuch auch in erster Linie handfeste Chorlieder bieten soll, hat in ihm doch auch der zartere Einzelsang seine Berechtigung und erzieherische Bedeutung; so finden sich in der Sammlung unter anderen Schuberts „Das Meer erglänzte weit hinaus", Webers „Leise, leise, fromme Weise", Mendelssohns „Leise zieht durch mein Gemüt" und aus dem Kriege Else Weirauchs inbrünstiges „Gebet der Soldatenbraut", die im Chorus gesungen freilich viel oder allen Zauber verlören. Gefreut hätte ich mich, wenn der Herausgeber, der unsere schönen und allbekannten Weihnachtslieder einfügte, auch das in Wort und Weise monumentale Luthersche „Ein feste Burg" im „Deutschen Kommersbuch" deutschen Studenten, auch katholischen, nicht vorenthalten hätte; denn nachdem der Weltkrieg uns alle an Leib und Seele bis ins Innerste durchgerüttelt hat, sollte jeder Deutsche aus diesem Trutzlied nicht mehr ein konfessionelles, sondern ein nationales Glaubensbekenntnis heraushören können. Verständlich ist mir, daß der Verfasser etwa den übermütigen Papst, der herrlich in der Welt lebt, oder auch die Brüder vom heiligen Benedikt wegläßt; aber Schillers Schützenlied aus dem Tell und sein Räuberlied, auch das in Inhalt wie Melodie so entzückend leichte Lied von Phyllis und der Mutter, einige übermütige alteingesungene Bierlieder (Was die Welt morgen bringt, Wer niemals einen Rausch gehabt, Wo soll ich mich hinkehren u. ä.), Bürgers Gelöbnis „Ich will einst bei Ja und Nein", dazu Scheffelsche Lieder von allerlei welt- und vorweltlichem Getier vermisse ich nicht leicht in einem Studentenliederbuch mit über 700 Melodien; gern hätte ich für sie Nichtigkeiten hingegeben wie die vom spazierenden Frosch, von den die drei Reiter parodierenden drei Radlern, die zum Tore hinausradeln, von der letzten Hose (während die „Letzte Rose" fehlt) oder vom Bübchen, das unter die Soldaten will (so hübsch es für unsere Kleinsten ist). Im ganzen aber kann man feststellen, daß sich erfreulich wenig Gehaltloses in diesem Liederbuch findet und daß sich das Trennend-Konfessionelle nirgendwo vordrängt. Der Anhang, der ursprünglich vermutlich mehr als zwei „besondere Lieder des Verbandes der katholischen Studentenvereine Deutschlands" enthalten sollte, sonst würde die Rückseite des Titelblatts wohl nicht „einige" versprechen, wirkt unnötig als trennendes Anhängsel, wenn auch der zweite Sondersang machtvoll in Text und Ton erklingt; er könnte sich getrost in die große Schar der übrigen einreihen. Praktisch ist das doppelte Inhaltsverzeichnis: das

eine nach den Liedanfängen (mit vereinzelten Irrtümern in der alphabetischen Folge), das andere nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet. Alles in allem machen die „Deutschen Lieder" dem literarischen und musikalischen Geschmack des Herausgebers alle Ehre und bieten dem Geschmack jedes Studenten und jedes sangesfreudigen Deutschen reiche Anregung und Förderung; sie gehören nicht nur auf die Kneipe, sondern ins deutsche Haus als eine schöne Friedensoffenbarung deutscher Kultur und Größe mitten im Weltkriege.

Altona. Breucker.

Franz Hildebrand, Die höhere Schule und der Mensch. Schulbetrieb und Schulorganosation. Gemeinverständlicher systematischer Grundriß der praktischen Pädagogik. Gotha, F. A. Perthes. 160 S. Geh. 5,50 M.

In der fast unübersehbaren Fülle der pädagogischen Literatur, dei uns die letzten Jahre beschert haben, kann das vorliegende Buch besondere Beachtung für sich beanspruchen. Hier kommt ein echter Jugendbildner zu Worte, der mit reicher Erfahrung und klarer Erkenntnis aller Mängel und Leiden der höheren Schule eine innige Liebe für die Jugend, der sein Lebenswerk gilt, und eine hohe, ideale Auffassung seunes Berufes verbindet. Im ersten Teil, der vom Schulbetrieb handelt, spricht der Verfasser zunächst von den Forderungen, die an die Persönlichkeit eines Lehrers und Schulleiters zu stellen sind, sodann von der Art und Weise des Schulbetriebes dem Gesamtgeist sowohl wie den einzelnen Seiten des Betriebes. Oberstes Ziel aller Erziehung ist ihm die Ausstattung der Jugend mit einer allgemein menschlichen Bildung, die dem Heranwachsenen ermöglicht, sich in der großen Mannigfaltigkeit der Welt- und Lebensanschauungen zurechtzufinden und zu einer selbständigen Weltanschauung vorzudringen. Nach diesem Ziele beurteilt Hildebrand den Wert der einzelnen Lehrfächer, die er in gesamtbildnerische, teilbildnerische, geschmackbildende und körperbildende einteilt, und stellt eingehend begründete Richtlinien für den Unterricht in ihnen auf. Aus den für den Schulbetrieb festgestellten Erfordernissen leitet der Verfasser im zweiten Teil seiner Ausführungen die für die Organisation des höheren Schulwesens sich ergebenden Notwendigkeiten ab. Um der staatlichen Ausstattung mit menschlich allgemeiner Bildung eine möglichst weithegende Gleichmäßigkeit zu verleihen, empfiehlt er auch im Bereiche des höheren Unterrichts, wenifstens während der ersten vier Lehrjahre, eine Einheitsschule, vom fünften Jahre an eine Zweiheit von Schulgattungen, eine realistische und eine gymnasiale; das Gymnasium könne sich auf seinem eignen Wirkungsgebiet, oberhalb des gemeinsamen Unterbaues, ohne das Griechische und dami seine Eigenart aufzugeben, den neuzeitlichen Realgymnasium so nähern, daß dieses überflüssig werde. Auf die Schlußprüfungen will Hildebrand nicht verzichten, hält aber den schriftlichen Teil aller Schulprüfungen für entbehrlich und wünscht an die Stelle der zwangvollen mündlichen Prüfung eine zwanglose unterrichtliche Bewährung vor Zeugen in der Weise zu sezten, daß eine kleine Kommission, bestehend aus dem Schulrat,

dem Direktor und einem Lehrer oder dem Direktor und zwei Lehrern, die letzte Woche hindurch oder drei bis vier Tage dem Unterricht der Schlußklasse wenigstens in den Hauptfächern beiwohne; auf diese Weise werde die mündliche Prüfung ihres Zufälligen und zugleich Aufregenden entkleidet und die Gefahr der Unpäßlichkeit und Befangenheit am bisherigen Prüfungstage für die Schüler beträchtlich verringert. Neben der Einsetzung von Elternbeiräten für die einzelnen Lehranstalten wird die Einsetzung eines Gesamtbeirates für das ganze Schulwesen empfohlen, der die Beziehungen zwischen dem Unterrichtsministerium und der großen Öffentlichkeit zu pflegen hat und die oberste Erziehungsbehörde in ein fruchtbares Verhältnis zu einer freieren, auf das Pädagogium gerichteten Versammlung setzen soll.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Franz Leberecht, Neue Wege des Schreibunterrichts. 1. Teil: Deutschland und England. 1920. Verlag für Schriftkunde und Schriftunterricht. Heintze und Blackertz, Berlin NO 43. Im Format von 18 × 23½ cm, Vorwort im Umfange einer Seite und 60 Seiten Text.

Ein gutes Werk, gedruckt in Tiemann-Fraktur von der Hof-, Buch- und Steindruckerei Dietsch & Brückner, Weimar. Der Außentitel wurde geschrieben von Otto Reichert, Offenbach a. M.

Belebt durch zahlreiche wichtige Abbildungen, welche in der Anordnung im Satzbau den Schriftfreund sehr interessieren.

Leberecht vermittelt uns eine Kenntnis der historischen Schriftentwicklung, regt an zur Einsicht in die psychologischen und physiologischen Vorgänge beim Schreiben und spricht von den Erfahrungen über Form und Wirkung der Schreibwerkzeuge.

Eine vergleichende Betrachtnng über Ursprung, Form und Ziele der verschiedenen Schriftreformer bietet uns eine Fülle von Anregung auf dem Gebiete der Schirftkunst und stellt den Gewinn fest, den die Schriftreform für Schule und Leben abwirft.

Der Verfasser tritt dafür ein, daß die deutsche Schrift der deutschen Schule und dem deutschen Volke erhalten bleibe und daß der persönliche Ausdruck des Schreibers sich mit dem Charakter entwickeln möge.

Darum ist dem kleinen Werk eine weite Verbreitung zu wünschen.

Berlin. Hans Kurth.

Franz Hilker, Jugendfeiern. Mit Geleitwort von Paul Oestreich. Die Lebensschule. Heft 1. Schriftenfolge entschiedener Schulreformer. 52 S. Berlin 1921, bei Schwetschke und Sohn. 5,40 M.

Die Schule zu einer Stätte freier Betätigung zu machen ist Ziel der Schulreformer. Wie die Jugend Freude selbst schafft und erlebt, zeigt Hilker in seiner Schrift „Jugendfeiern". Unter einem selbstgewählten Leiter werden die Feiern und Feste vorbereitet, Lehrer und Schüler arbeiten gemeinsam daran. Außer Weihnachten und Sommersonnenwende werden auch Semesterbeginn und Schluß festlich begangen, teils im Freien, teils in den Räumen

der Schule. Alle Schulvereine wirken mit und arbeiten zusammen. Hilker zeigt an einer Reihe von Beispielen, wie die Feste gefeiert werden und gibt anregende Programme zu Märchennachmittagen, Dichter- und musikalischen Feiern und Anweisungen zu dramatischen Aufführungen. Sicher kann die Schrift vorbildlich wirken für die, denen die künstlerische Geschmacksbildung der Jugend am Herzen liegt. Erziehung zur Lebensfreude, die erst geschaffen wird durch freiwillige gemeinsame Arbeit, wird gefördert durch dieses erste Heft der „Lebensschule".

Dr. Karl Wölker, Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Ein Aufruf zur Tat. Heft 3 der Lebenschule. Berlin 1921. C. A. Schwetschke u. Sohn. 32 S. 3,60 M.

In einem Bändchen der von den Schulreformern herausgegebenen und „Lebensschule" betitelten Schriftenreihe gibt Karl Wölker unter dem Namen „Fürsorgeerziehung als Lebensschule" eine Erklärung über die Grunsdätze, mit denen er den „Lindenhof" geleitet hat. Diese Grunsdätze lassen sich kurz zusammenfassen in dem einen Worte Liebe, Liebe, die auch zu dem scheinbar Hoffnungslosesten Vertrauen hat und ihm zu helfen sucht. Man würde sich freuen, nun auch Näheres über die praktische Ausführung dieses Gedankens zu hören. — Auf eins muß aber hingewiesen werden. Wölker scheint die Menschen einzuteilen in die „neuen Menschen" und die „alten Menschen", welche letztere eigentlich gar keine Menschen sind. Ist diese Einteilung nicht zu summarisch und daher — lieblos? Ist z. B. jemand, der, entgegen den Grundsätzen der „neuen Menschen" Zwang in der Welt für unumgänglich hält, oder der sich angesichts eines Versailler Friedensvertrages nicht zur Völkerversöhnung bekennen kann, schon gleich ein Gewaltmensch oder ein Hasser? Noch eins: Mir scheint, daß in der Verachtung gegen alle derzeitigen Organisationen eine große Gefahr liegt. Denn wir brauchen diese großen Organisationen, mögen sie sein, wie sie wollen, solange wir nicht Besseres an ihre Stelle setzen können, wenn wir nicht das Chaos haben wollen, das leicht auch alle Keime zu besserem zerstören kann.

Berlin. Kannegießer.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin SW 68.

Soeben erschien:

DIE GRIECHISCHEN DIALEKTE

VON

FRIEDRICH BECHTEL

ERSTER BAND

DER LESBISCHE, THESSALISCHE, BÖOTISCHE, ARKADISCHE UND KYPRISCHE DIALEKT

gr. 8. (VI u. 477 S.) Geh. 78 M.

Vorwort.

In der Widmung meiner ersten Bearbeitung der ionischen Inschriften an Wilhelm Fröhner schrieb ich: »Daß alle meine Dialektstudien nichts als Vorarbeiten zu einer vergleichenden Grammatik der griechischen Dialekte sind, welche die Geschichte der Sprache aus der Geschichte der Stämme zu begreifen sucht, wissen Sie«. Heute lege ich einen Teil der Arbeit vor, deren Aufgabe in diesen Worten vorgezeichnet ist. Die Gestalt, die mir damals vorschwebte, hat im Laufe der langen Jahre, bei der wiederholten Behandlung in Vorlesungen und in der Stille des Studierzimmers, Veränderungen erfahren, an die ich 1887 nicht dachte. Das Wesentliche davon ist, daß nicht mehr Laut- und Formenlehre allein sondern auch Stammbildung, Syntax und Wortvorrat in die Betrachtung gezogen werden.

Okt. 21.

Fortsetzung auf Seite 4.

§ 65

Gen. Dat. Dual. der *o*-Stämme.

In Orchomenos trifft man eine überraschende Form des Gen. Dat. Dualis an:

μεσακόθεν τοῖς Κράναιυν Gl. 214_7,

ἰμέσοϊν τοῖς Διδύμοιυν Gl. 214_{25}.

Ich sehe in diesen Dualformen Seitenstücke zu den homerischen auf *-οιϊν*. Betrachtet man *-οιϝιν* als ursprüngliche Gestalt der Endung, so sind *μέσοϊν*, *Διδύμοιυν* in der Weise aus *μέσοιϝιν*, *Διδύμοιϝιν* hervorgegangen, daß *vi* in unbetonter Silbe zu *u* reduciert ward. Auf die gleiche Art der Reduction weist kypr. *ἐξορύξη*: neben *ὀρϝίζω* müssen *ὄρυζε*, *ὤρυζον*, *ὦρυξα* u. s. f. gelegen haben. Der erste Dualis, *Κράναιυν*, ist nach Anleitung der beiden andren auf *Κραναίοιυν* aus *Κραναίοιϝιν* zurückzuführen. Beachtenswert ist, daß im Artikel die Dualform durch die des Plurals ersetzt worden ist. Vermutlich war *τοῖϝιν* über *τοῖυν* zu *τοῖν* geworden, indem die Proklise zur Ausdrängung des *v* führte; die Isoliertheit des Ausgangs hatte dann zur Folge, daß *τοῖν* durch *τοῖς* abgelöst ward.

§ 66

Dat. Plur. der 3. Declination.

Der Dat. Plur. der Stämme, die man zur 3. Declination zusammenfaßt, schließt auf *-σι*, niemals auf *-εσσι*. Z. B.

τρισί 6_4;

ϝοφλεκόσι 262_{18}, *χρήμασι* D^3 306_{37}, *πολιτεύονσι* ebd. $_{21}$;

ἱερομνάμονσι $3_{22.26}$, *μάκωνσι* 514_{16}.

Durch dies Festhalten an der ursprünglichen Endung hebt sich das Arkadische ab vom Lesbischen und den übrigen Lesb. Dial. § 83 genannten Dialekten. Dagegen stimmt *πολιτεύονσι* haarscharf zu der vereinzelten thessalischen Form *ὑπάρχονσι* (Thess. Dial. § 29. 74), die eben darum auch als achäisch aufgefaßt worden ist.

§ 67

i-Stämme.

Die Flexion der *i*-Stämme wird, wie in allen Dialekten außer dem Ionisch-Attischen, mit einem einzigen Stamme bestritten. Entscheidend sind die Formen

Θεομάντιος 271_{11}; *Τριπαναγόρσιος* 3_8, *πόλιος* 6_{12};

Σαράπι 292_2; *Παναγόρσι* 3_{26}, *πόλι* 9_1, *ϝρήσι* 343_{19}.

συνθέσῖς (Acc. Plur.) 343_{60}.

Infinitive auf *-ναι* trifft man außer bei den Arkadern nur noch bei den Kypriern, bei den Ioniern und Attikern. Alle übrigen Griechen suffigieren *-μεναι* und *-μεν*.

2) *ō*-Conjugation.

Die Bildung des Infinitivs ist in den verschiednen Städten nicht einheitlich: in Tegea schließen die Infinitive auf *-εν*, in Orchomenos und Lykosura auf *-ην*. Belege:

ἀπέχεν 4_8, *ἰμφαῖνεν*, *ἐπηρειάζεν*, *ὑπάρχεν* $6_{24.46.53}$, *δικάζεν* D 3 306_{24}; darnach zu schreiben *νέμεν* 3_1, *ὀφλέν* $_4$ u. s. f. (Tegea).

φέρην 343_{21}, *λαχῆν* $_7$, *ἐσκεθῆν* Gl. 217 C_4 (Orchomenos).

παρέρπην, παρφέρην $514_{3.11}$ (Lykosura).

Die Erscheinung, daß in Orchomenos und Lykosura der Infinitiv anders gebaut ist als in Tegea — für die übrigen Städte fehlen noch Zeugnisse —, bringt abermals (§ 11) zur Anschauung, daß das Arkadische kein einheitlicher Dialekt ist.

Infinitive auf *-εν* gibt es nördlich vom korinthischen Meer in Phokis und im östlichen Lokris, im Peloponnes in der Argolis und in der Landschaft Achaia; sie erscheinen ferner bei den Herakleoten und bei dem größten Teile der Inseldorier. Sie stellen die älteste Infinitivbildung dar, die sich auf griechischem Boden erreichen läßt (Thess. Dial. § 108 Ende); da diese in Arkadien nur Achäern zugeschrieben werden kann, darf man sagen, daß überall da, wo sie zu Tage kommt, Achäer es gewesen sind, die sie bewahrt haben (Hoffmann De mixtis Graecae linguae dialectis 60 ff.). Die zweite Endung, die aus *-εεν* hervorgegangen ist, hat ihres gleichen bei den Lesbiern, bei einem Teile der Thessaler, bei den Ioniern und Attikern und bei einem Teile der Westgriechen. Da sich herausgestellt hat, daß die arkadischen Infinitive auf *-ναι* ihre genaue Entsprechung im Ionischen haben, so wird man die nächsten Verwandten der arkadischen Infinitive auf *-ην* ebenfalls bei den Ioniern suchen, sie also an die ionischen Infinitive auf *-ειν* anschließen. So führt die Betrachtung der Infinitive der *ō*-Conjugation zu dem Resultate, daß im Arkadischen ein achäisches und ein ionisches Element vereinigt sind. Seine Anwendung auf frühere Feststellungen wird erfolgen, wenn noch weitre Zeugnisse für den ionischen Bestandteil beigebracht sein werden.

Das Buch ist so angelegt, daß jeder einzelne Dialekt sowol in seiner specifischen Eigentümlichkeit wie nach seiner Stellung zu den übrigen Dialekten anschaulich gemacht wird. Es zerfällt in eine Reihe von Einzeldarstellungen, die nach den gleichen Gesichtspunkten angelegt sind, von denen jede für sich eine Einheit bildet und doch mit den übrigen in Zusammenhang gebracht wird. Jede behauptete Tatsache wird mit Zeugnissen belegt. Dabei wird Gewicht auf die Vollständigkeit der Tatsachen, nicht der Zeugnisse für die Tatsachen gelegt, allerdings aber werden die Zeugnisse nicht nur bei den Steinen sondern auch bei den Autoren gesucht, sofern sie zu haben sind.

Ich habe mich bemüht die Ergebnisse der Dialektforschung, soweit sie als gesichert gelten können, in gemeinverständlicher, nicht in linguistischer Zeichensprache, vorzutragen. In dem Bestreben möglichst nur Sichres zu geben habe ich einen Abschnitt über den böotischen Accent bis auf einen einzigen Paragraphen (S. 270), in dem ich ausführe, daß das Wissen um den böotischen Accent auch heute noch eitel Stückwerk ist, gestrichen, und die Darstellung des kyprischen Dialekts auf einer Grundlage aufgebaut, deren Schmalheit niemand mehr bedauern kann als ich. Stünde ich nicht in einem Alter, in dem alle Veranlassung dazu gegeben ist des Wortes σκιᾶς ὄναρ ἄνθρωπος eingedenk zu sein, so hätte ich den kyprischen Abschnitt meines Buches bis zum Erscheinen des neuen Corpus der kyprischen Inschriften zurückgelegt.

Das Werk soll drei Bände umfassen. Der zweite wird die Darstellung der westgriechischen Dialekte bringen, der dritte ist dem Ionischen zugedacht.

Das Register zum ersten Bande hat Herr Schulamtscandidat Alfred Reußner ausgearbeitet.

Als Leser denke ich mir Philologen, die sich für die Geschichte der griechischen Sprache interessieren. Daß es solche auch in den vom Hasse gegen jede überlegne Bildung angeschwellten Zeiten, durch die wir den Weg finden müssen, gibt, weiß ich. Daß sie auch später, wenn sich die trübe Flut verlaufen haben wird, die sogar unsre Hochschulen verwüsten möchte, da sein werden, wage ich zu hoffen, weil ich den Glauben an die Zukunft meines Volkes nicht aufgeben kann.

Halle, 21. Juli 1921. **F. Bechtel.**

Englisches Unterrichtswerk

herausgegeben von

C. Riemann und **K. Eckermann**

Oberlehrer an der Oberrealschule in Jena — Stud.-Rat am Städt. Realgymnasium in Köln-Lindenthal

Elementarbuch: Elementary English

Lehr- und Übungsbuch für das erste Jahr englischen Unterrichts an höheren Schulen und den grundlegenden englischen Unterricht an gehobenen Volks- und Mittelschulen. Von C. Riemann. [IV u. 150 S.] gr. 8. 1921. Kart. . . . . M. 6.—

Hierzu 120% Teuerungszuschlag des Verlags (Abänderung vorbehalten)

Lese- und Übungsbuch + Grammatik

folgen im Herbst 1921.

Das Elementarbuch, streng methodisch aufgebaut in einem dem allgemeinen Lernprozesse entsprechenden Stufengang, bringt in der den Musterlektionen vorangehenden Einführung in Laut und Schrift ein in den bisherigen Lehrbüchern noch nicht einheitlich durchgeführtes Verfahren, nämlich die Lautierübungen wirklich anschaulich und lebendig zu gestalten. Statt in Form von toten und ohne Zusammenhang gegebenen Musterwörtern und Einzelsätzen das in den Lehrplänen für den Lautierkursus vorgeschriebene Übungsmaterial zu geben, werden die zur Erlernung einer von Anfang an idiomatischen Aussprache benötigten Beispielwörter aus anschaulichen und lebendigen Sprechübungen gewonnen, deren Inhalt dem alltäglichen Leben und der Erfahrungswelt des Schülers entnommen ist. (Anschauung von Schulzimmer, Kleidung, Körperteilen, Farben, Zahlen und nach Gouinscher Art veranschaulichte Tätigkeiten.) Aussprache und Schreibung sind nicht von vornherein miteinander verquickt, da besonders im Englischen das Schriftbild die Erfassung des Lautbestandes beeinträchtigt. Erst nachdem die akustische Aufnahme des Klanges durch phonetische Schrift erarbeitet ist, werden die Beispielwörter wiederholt und in den Schreibungen vorgeführt, die für den betreffenden Laut die typischsten sind.

Auf dem auf dem Lautierkursus gewonnenen Wortschatz aufbauend, folgt der **Lehrstoff** in Form von 16 Lesestücken, die grundsätzlich nur der

(Fortsetzung siehe Seite 4)

Exemplare zur Prüfung zwecks Einführung stehen den Fachlehrern und -lehrerinnen auf Wunsch kostenlos zur Verfügung

Verlag von B. G. Teubner + Leipzig und Berlin

V. 6. 6:21. 220 — Postscheckkonto Leipzig Nr. 51272

Proben aus dem Elementarbuch

Die einzelnen Laute.

A. Die Vokale.

i. [7

1. Kurzes *i* = deutschem *i* in Blick:

Lehrer:	*ðis iz ə fiŋgə.*	Dies ist ein Finger.
L.:	*ſou ə fiŋgə!*	Zeige einen Finger!
Schüler:	*ðis iz ə fiŋgə.*	Dies ist ein Finger.
L.:	*ðæt iz ə pin.*	Das ist eine Stecknadel.
L.:	*wɔt iz ðæt?*	Was ist das?
Sch.:	*it iz ə pin.*	Es ist eine Stecknadel.

Merke: Frage 1: *wɔt iz ðis?* Was ist dies?
Frage 2: *wɔt iz ðæt?* Was ist das?
Aufforderung 3: *ſou!* Zeige!

2. Dumpfes *ĭ*, unbetont, kurz, fast nach *ə* hinklingend:

L.:	*ðæt iz ðə figə twentĭ.*	Das ist die Zahl 20.
L.:	*wɔt iz ðæt?*	
Sch.:	*ðæt iz ðə figə twentĭ.*	
	'kɔpĭ-buk	Schreibheft
	ĕlevn	elf.

Preparatory Exercises.

A. Beschreibung eines Hauses in der Außenansicht.

B. 1. I enter the house by the entrance-door. Then I am in the hall. The hall is on the ground-floor. From the ground-floor we go upstairs to the first story. 2. The room in which we sit on chairs is the sitting-room. 3. The room in which we eat and drink, where we have dinner, is the dining-room. 4. The room in which we have breakfast in the morning is the breakfast-room. 5. We sleep in the bed-room. We wash in the bath-room. 6. Our mother prepares dinner in the kitchen. 7. Things which we eat and drink are kept in the larder or in the cellar. 8. The books are in the library. They are kept in the book-case, where they stand on shelves.

C. Vier Fälle. Nominativ: **Bob** is a Rugford boy.
Genitiv: Tom is **Bob's** friend = Tom is the friend **of Bob.**
Dativ: The book belongs **to Bob.**
Akkusativ: Tom asks **Bob.**

Dem immer dringender werdenden Wunsche nach Wiederherstellung **des festen Ladenpreises im Buchhandel** folgend, habe ich, wie andere wissenschaftliche Verleger, auf Grund einer entsprechenden Erhöhung des Rabattes mit den meinen Verlag vorzugsweise führenden Sortimentsbuchhandlungen Vereinbarungen getroffen, nach denen diese vom 1. Juli 1921 an

meinen gesamten Verlag ohne (Sortimenter-) Teuerungszuschlag an das Publikum zu liefern in der Lage und verpflichtet sind.

Gleichzeitig erfolgt die Berechnung meiner Verlagswerke auch meinerseits zu festen Preisen ohne (Verleger-) Teuerungszuschlag. Die künftig gültigen Ladenpreise der in meinen bisherigen Verzeichnissen und Anzeigen aufgeführten Werke betragen im allgemeinen das 2 ½ fache — für Schulbücher das 2 ¼ fache — der hier angegebenen Preise. Diese sind aber auch **als freibleibend** anzusehen, da die Herstellungskosten — auch bei den bereits vor dem Kriege gedruckten, aber jeweils nur nach Bedarf gebundenen Büchern, wo die Buchbinderkosten die früheren Gesamtherstellungskosten des Buches oft um ein Vielfaches übersteigen — ebenso wie die allgemeinen Geschäftsunkosten einer fortlaufenden Veränderung unterworfen sind.

Gegenüber dem bisherigen Preise zuzüglich Sortimenterzuschlag wird, abgesehen von der Ausscheidung jeder Willkür in der Berechnung des Verkaufspreises, eine Verbilligung für das Publikum erzielt. Neuerscheinungen werden nunmehr entsprechend auch mit festen Preisen berechnet.

Bei Beurteilung der Bücherpreise vergleiche man die Steigerung der Preise anderer Gegenstände und berücksichtige, daß die Löhne heute das 8—10fache, die Materialpreise durchschnittlich das 12—15fache der Vorkriegszeit betragen, und daß sich die allgemeinen Unkosten noch darüber hinaus gesteigert haben.

Sollten betreffs der Berechnung eines Buches meines Verlages irgendwelche Zweifel bestehen, so erbitte ich direkte Mitteilung an mich.

Bei **Lieferung ins Ausland** berechne ich auf die jeweils gültigen festen Preise für alle Bücher meines all-

gemeinen Verlags, ausgenommen für Zeitschriften und für Fortsetzungsunternehmen, einen

Valutaausgleich von

200 %	150 %
bei Lieferungen nach	bei Lieferungen nach
Belgien	Argentinien
Dänemark	Brasilien
England u. s. Kolonien	Chile
Frankreich	Griechenland
Holland	Italien
Japan	Luxemburg
Norwegen	Portugal
Schweden	Spanien
Schweiz	
Vereinigten Staaten v. N.-A.	

Schulbücher liefere ich mit einem Valutaausgleich von 100 % bzw. 75 %

Leipzig, 1. Juli 1921 **B. G. Teubner**

Grammar Exercises.

A. Die Schüler sagen der Reihe nach: 1. I am the first, I am the second, and s. o. 2. My birthday is on the . . . .

B. Sunday is the first day of the week. Which day is Monday? Tuesday? a. s. o.

C. January is the first month of the year. Which month is February? March? a. s. o.

D. 1. To-day is Monday the ninth of August 1920. 2 Yesterday was Sunday the eighth of August 1920. 3. The day before yesterday was Saturday the seventh of August 1920. 4. To-morrow will be Tuesday the tenth of August 1920. 5. The day after to-morrow will be Wednesday the eleventh of August 1920.

Nimm an: To-day is Thursday the first of April 1918, setze nach obigem Beispiel die entsprechenden Angaben dazu, ebenso bei: To-day is Tuesday the twenty-second of March 1915. To-day is Friday the second of December 1902.

Composition Exercises.

A. Tom's Family. What do you know about Tom's parents, brothers and sisters, uncle Harry, uncle John, cousins, grandparents?

B. Our Family. (Schreibe entsprechend der Art, wie Tom von seiner Familie erzählt, einige Sätze über deine Eltern, Geschwister und Verwandten.)

Die Wortstellung. Order of Words.

1. Die Normalstellung ist: [§ 88

Subjekt — Prädikat — Objekt: The servant brings the boots = im Deutschen: 1. Der Diener bringt die Stiefel. 2. Die Stiefel bringt der Diener.

At six o'clock C für Oy[illegible]ngs Um 6 Uhr läutet eine Glocke.

S. P. P. S.

2. Das Subjekt steht vor dem Prädikat (abweichend vom Deutschen), auch wenn Umstandsbestimmungen am Satzanfang stehen.

[§ 89

3. Subjekt und Objekt treten wegen der Formgleichheit von Nominativ und Akkusativ hinter dem Prädikat nicht zusammen.

Im Deutschen treten Subjekt und Objekt im Fragesatz zusammen:

Bürstete der Diener den Rock? Die Unterscheidung von Subjekt und Objekt bleibt durch die besonderen Formen für Nominativ und Akkusativ gewahrt.

Im Englischen wird dieses Zusammentreffen durch die Umschreibung mit to do vermieden (§§ 67, 68), vgl. den Frage- und Aussagesatz:

1. Did the servant brush the jacket? Bürstete der Diener den Rock?
2. The servant brushed the jacket. Der Diener bürstete den Rock.

Die Normalstellung bleibt auch im Fragesatz gewahrt.

Altersstufe der Schüler angepaßte Originaltexte bringen. Der Stoff, verschiedenen Sphären (Schule, Haus, Familie, Garten, Spiel in Form von Erzählungen, Dialogen, Gedichten usw.) entnommen, ist anschaulich und belebt und läßt sich infolge seines realen Charakters für die mannigfachsten Sprech- und Umwandlungsübungen zweckmäßig verwerten.

Der **Aufbau der Lektionen** erfolgt in bewußter Anlehnung an den Unterrichtsverlauf. Durch eine vorbereitende Übung, die den neuen Wortschatz in Form von anschaulichen, zum Sprechen geeigneten Einzelsätzen zu gewinnen sucht, wird auf das Musterstück hingearbeitet. Das sich hieran anschließende Reading Exercise, das Hauptstück jeder Lektion, wird durch vielseitige grammatische und Sprechübungen vertieft. Außer Umformungssätzen, Fragen und deutschen Übersetzungsbeispielen werden die sogenannten Composition Exercises gebracht, die Material sowohl für freie Sprechübungen als auch für kleine Niederschriften zur freien Anwendung des Gelernten bieten. Zur Abwechslung des Unterrichts werden außerhalb des festen Rahmens der Lektionen stehende kleinere Auswahlstücke hinzugefügt, kurzweilige Geschichten, Rätsel, Sprüche, Gedichte usw., die sich zu den verschiedensten Hör-, Lese- und Übersetzungsübungen gut verwenden lassen.

Auf den phonetischen Anhang, der die vier ersten Lesestücke in Lautschrift darbietet, folgt ein kurzer grammatischer Abriß. Nur an bekannte deutsche Erscheinungen anknüpfend, bringt dieser außer der elementaren Formenlehre das Notwendigste aus der Syntax, sucht allen Formalismus möglichst zu vermeiden und das Beispielmaterial in einer sich zu Sprechübungen eignenden Form zu geben. Das Wörterverzeichnis wird schließlich noch ergänzt durch eine Zusammenfassung des Wortschatzes in Sachgruppen.

Das Lese- und Übungsbuch, das seiner Anlage nach mit dem Aufbau der Elementarbücher übereinstimmt, wählt seine Stoffe unter dem Gesichtspunkt, daß nach deren Durcharbeitung die Schüler einen Einblick bekommen haben ins Wesen des fremden Volkscharakters, die staatlichen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des britischen Weltreiches, der Altersstufe der Schüler entsprechend aber in Beschränkung auf das Reale und Anschauliche.

Die Grammatik will dem praktischen Sprachunterricht die Ergebnisse der modernen sprachwissenschaftlichen Forschung nutzbar machen, indem sie die Sprache nicht in das althergebrachte Schema und Regelwerk einpreßt, sondern in dem ganzen Aufbau der Grammatik wie in der Darstellung der einzelnen sprachlichen Erscheinungen die in der englischen Sprache gesetzmäßig waltenden Kräfte aufzeigt. Dabei werden die Ausdrucksmöglichkeiten des Englischen nach Übereinstimmung und Abweichung in Vergleich und Beziehung zu denen der Muttersprache gesetzt, um so den Erfordernissen der Bildungsschule entsprechend den Sprachunterricht der Erkenntnis des Wesens der Sprache, dieses feinsten Ausdrucks menschlicher Geistestätigkeit, dienstbar zu machen.

Druck von B. G. Teubner in Leipzig.

Verlag B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Strohmeyer
Französisches Unterrichtswerk
für höhere Knabenschulen

herausgegeben von

Prof. Dr. **Fritz Strohmeyer** und Dr. **Hans Strohmeyer**
Direktor des IV. Städtischen Lyzeums zu Berlin-Wilmersdorf
Direktor des Realgymnasiums mit Realschule zu Berlin-Oberschöneweide

Ausgabe B für Real- und Oberrealschulen sowie für Gymnasien und Realgymnasien nach Frankfurter System

Elementarbuch. Teil 1 für Sexta. 3. Aufl. Mit 4 Abbildungen im Text. [VI u. 130 S.] 1921. Kart. M. 4.—. Teil 2 für Quinta und Quarta. 2. Aufl. Mit 8 Abbildungen im Text, 2 Tafeln und 1 Plane von Paris. [X u. 269 S.] 1919. Geb. . M. 6.—

Grammatik. 3. Aufl. [VIII u. 260 S.] 1921. Geb. . . . . M. 8.—

Oberstufe. Lese- und Übungsbuch für Unter-, Obertertia und Untersekunda der Reform- und Realanstalten und für Unter- und Obersekunda der Gymnasien und Realgymnasien alten Stiles. 2. Aufl. [Erscheint Michaelis 1921.]

Verkürzte Ausgabe

Elementarbuch für Sexta, Quinta und Quarta in einem Bande. Mit 10 Abbildungen im Text, 3 Tafeln und 1 Plane von Paris. [X u. 269 S.] 1921. Geb. M. 8.—

Grammatik. [IV u. 189 S.] 1920. Geb. . . . . M. 6.—

Die Verkürzte Ausgabe B ist in erster Linie für Schulen mit geringerer Wochenstundenzahl im Französischen bestimmt, dann auch für große Klassen, in denen die Durcharbeitung der unverkürzten Ausgabe auf Schwierigkeiten stoßen würde.

Ausgabe C für Gymnasien und Realgymnasien alten Stils

Elementarbuch für Quarta und Tertia. 2. Aufl. Mit 4 Tafeln und 1 Plane von Paris. [Erscheint Juni 1921.]

Oberstufe und **Grammatik** siehe Ausgabe B.

Folgende Schlüssel liegen vor: zu Elementarbuch B I u. II geh. je M. 2.— (gleichzeitig für verkürzte Ausgabe), zu Oberstufe B C geh. M. 4.—. Die Schlüssel werden nur an Lehrer abgegeben.

Auf sämtliche Preise Teuerungszuschlag des Verlags 120%, Abänderung vorbehalten

Für Preußen sind laut Ministerialverfügung vom 20. 5. 1920 [U II Nr. 11047 U II W] die unverkürzten, laut Verfügung vom 11. 3. 1921 [U II Nr. 10381 U II W] die verkürzten Ausgaben für alle Schulen genehmigt

Exemplare zur Prüfung zwecks Einführung stehen den Fachlehrern und -lehrerinnen auf Wunsch kostenlos zur Verfügung

V. 6. VI: 21. 145 Postscheckkonto Leipzig Nr. 51272

Die Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichtes an unseren allgemeinbildenden Schulen ist außer dem praktischen Zwecke der Spracherlernung eine doppelte. Er soll in die Kultur, in das Wesen des fremden Volkes einführen. Voraussetzung dafür ist die Einführung in dessen Sprache; denn die Sprache ist ebenso feinster und konzentriertester Ausdruck der Volkspsyche wie die Grundlage aller höheren geistigen Betätigung eines Volkes. Zum anderen hat der Unterricht in der Fremdsprache eine allgemein bildende Aufgabe: mit der Einführung in die Sprache als erstes und feinstes Instrument des menschlichen Geistes die Einsicht in das Wesen menschlichen Geisteslebens überhaupt zu vertiefen. Er steht dabei nicht neben dem Unterrichte in der Muttersprache oder ihm gegenüber, sondern eng verbunden mit ihm: erst durch Vergleichung der Ausdrucksmöglichkeit menschlichen Denkens und Fühlens in mehreren Sprachen wird die tiefere Einsicht in seine Elemente, seinen Reichtum und seine Feinheiten ermöglicht.

Welche Mängel unsere Bildung nach beiden Richtungen, nach der der wirklichen Kenntnis fremden Volkstums, wie nach der „psychologischen" Einstellung überhaupt bisher gehabt, hat uns der Krieg gelehrt. Sie gilt es abzustellen. Einem richtig betriebenen fremdsprachlichen Unterricht fällt dabei eine entscheidende Rolle zu.

In Übereinstimmung mit diesen Aufgaben erstrebt das Strohmeyersche Unterrichtswerk

1. Vertiefung des Sprachunterrichts durch psychologisch-historische Betrachtungsweise, indem die Sprache als etwas Lebendes, Naturgewordenes aufgefaßt und behandelt wird,
2. durch Auswahl der jeweiligen Altersstufe angemessener Originaltexte einen objektiven Einblick in die geistigen, wirtschaftlichen und politischen Bestrebungen des Fremdvolkes zu fördern,
3. systematische Anleitung zum Verstehen des gesprochenen Wortes und zur Fähigkeit, sich im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck des Französischen frei zu bewegen.

Die Elementarbücher

liegen in zwei Ausgaben vor. Die ursprüngliche Ausgabe in zwei Teilen bietet dem Lehrenden die Möglichkeit einer freieren Auswahl. Auf Anregung derjenigen Anstalten, die wegen geringerer Stundenzahl oder aus anderen Gründen eine Verkürzung des Lehrstoffes wünschten, ist eine verkürzte Ausgabe hinzugekommen. Zugleich wurde mit der möglichst gedrängten Darbietung des Unterrichtsstoffes der durch die hohen Herstellungskosten bedingten Steigerung der Bücherpreise zu begegnen gesucht.

Beide Ausgaben sind, in strenger Übereinstimmung mit den amtlichen Lehrplänen stehend, nach der grammatischen Seite hin streng methodisch aufgebaut, fortschreitend vom Leichten und Einfachen zum Schwierigen und Zusammengesetzten. So ist mit jeder Lektion ein ganz bestimmtes

Dem immer dringender werdenden Wunsche nach Wiederherstellung **des festen Ladenpreises im Buchhandel** folgend, habe ich, wie andere wissenschaftliche Verleger, auf Grund einer entsprechenden Erhöhung des Rabattes mit den meinen Verlag vorzugsweise führenden Sortimentsbuchhandlungen Vereinbarungen getroffen, nach denen diese vom 1. Juli 1921 an

meinen gesamten Verlag ohne (Sortimenter-) Teuerungszuschlag an das Publikum zu liefern in der Lage und verpflichtet sind.

Gleichzeitig erfolgt die Berechnung meiner Verlagswerke auch meinerseits zu festen Preisen ohne (Verleger-) Teuerungszuschlag. Die künftig gültigen Ladenpreise der in meinen bisherigen Verzeichnissen und Anzeigen aufgeführten Werke betragen im allgemeinen das 2 ½ fache — für Schulbücher das 2 ¼ fache — der hier angegebenen Preise. Diese sind aber auch **als freibleibend** anzusehen, da die Herstellungskosten — auch bei den bereits vor dem Kriege gedruckten, aber jeweils nur nach Bedarf gebundenen Büchern, wo die Buchbinderkosten die früheren Gesamtherstellungskosten des Buches oft um ein Vielfaches übersteigen — ebenso wie die allgemeinen Geschäftsunkosten einer fortlaufenden Veränderung unterworfen sind.

Gegenüber dem bisherigen Preise zuzüglich Sortimenterzuschlag wird, abgesehen von der Ausscheidung jeder Willkür in der Berechnung des Verkaufspreises, eine Verbilligung für das Publikum erzielt. Neuerscheinungen werden nunmehr entsprechend auch mit festen Preisen berechnet.

Bei Beurteilung der Bücherpreise vergleiche man die Steigerung der Preise anderer Gegenstände und berücksichtige, daß die Löhne heute das 8—10fache, die Materialpreise durchschnittlich das 12—15fache der Vorkriegszeit betragen, und daß sich die allgemeinen Unkosten noch darüber hinaus gesteigert haben.

Sollten betreffs der Berechnung eines Buches meines Verlages irgendwelche Zweifel bestehen, so erbitte ich direkte Mitteilung an mich.

Bei **Lieferung ins Ausland** berechne ich auf die jeweils gültigen festen Preise für alle Bücher meines all-

gemeinen Verlags, ausgenommen für Zeitschriften und für Fortsetzungsunternehmen, einen

Valutaausgleich von

200 %	150 %
bei Lieferungen nach	bei Lieferungen nach
Belgien	Argentinien
Dänemark	Brasilien
England u. s. Kolonien	Chile
Frankreich	Griechenland
Holland	Italien
Japan	Luxemburg
Norwegen	Portugal
Schweden	Spanien
Schweiz	
Vereinigten Staaten v. N.-A.	

Schulbücher liefere ich mit einem Valutaausgleich von 100 % bzw. 75 %

Leipzig, 1. Juli 1921 **B. G. Teubner**

grammatisches Pensum zu erledigen, zu dessen Einübung mannigfaltige Übungen dienen, über deren Art weiter unten noch ausführlich gesprochen wird.

Der **vorbereitende Lautierkursus** will zunächst dem Lehrer das für die in den Lehrplänen vorgeschriebenen Übungen notwendige Material an Übungsstoff (auch in Lautschrift) und Belehrungen darbieten, wobei ihm durchaus überlassen bleibt, was er davon den Schüler unter seiner Anleitung unmittelbar benutzen lassen will. Er bringt trotz der Kürze alles Wesentliche, von systematischer Behandlung ist abgesehen; ein Verzeichnis der Aussprachezeichen und eine Darbietung der ersten Lektionen in phonetischer Umschrift beschließt den Kursus.

Der **Lese- und Übungsstoff** ist derart aufgebaut, daß zunächst ein französisches Lesestück, gelegentlich auch mehrere, teils in Prosa, teils in Poesie geboten werden, wobei die Poesie z. T. in Form des Liedes (mit Noten) absichtlich reichlich herangezogen worden ist, um das Auswendiglernen zu fördern und das Gefühl für die Eigenart des französischen Rhythmus, der sich ja an vertonten Liedern am sichersten empfinden läßt, zu wecken. In dem Wortlaut der Lesestoffe sind Textänderungen nicht vorgenommen worden. Die nicht erheblichen dadurch entstehenden Schwierigkeiten lassen sich unschwer überwinden, stehen jedenfalls nicht im Verhältnis zu dem großen Vorteil, den für einen in den Büchern überall angestrebten vertiefenden Sprachunterricht die Darbietung vollständig originalen Sprachstoffes von vornherein gewährt.

Die für Gymnasien und Realgymnasien alten Stils bestimmte Ausgabe C insbesondere in der 2. Auflage bringt dem höheren Alter der Schüler dieser Anstalten angemessenen Lektürestoff.

Zur Vermittelung der **Realien** dienen unabhängig von den eigentlichen Lektürestücken die in bunter Auswahl gegebenen, meist ganz kurzen **Leçons de choses, Leçons d'histoire et de géographie**, die von Leichtem zum Schwereren fortschreitend, in konzentrischen Kreisen Klassenzimmer und Schulgebäude, den menschlichen Körper, Familie, Wohnung, Kleidung, die Gepflogenheiten des täglichen Lebens, Reisen nach Frankreich und ähnliche Stoffe behandeln. In ganz gemäßigter Form ist dabei das Prinzip der Gouinschen Reihen zur Anwendung gebracht.

Die zur Einübung des grammatischen Lernstoffes gebotenen **Exercices de grammaire** zeigen große Mannigfaltigkeit und dienen so der Durchführung des Prinzips der Arbeitsschule. Ergänzungs-, Umformungs- und Konjugationsübungen wechseln einander ab, so daß z. B. von einem Stück sich mit Leichtigkeit durch Auflösung von Nebensätzen in Hauptsätze und umgekehrt, durch Veränderung der Subjekte, der Tempora usw. so viele verschiedene Versionen herstellen lassen, daß in einer Klasse von etwa 40 Schülern fast jeder Schüler die kleine Geschichte in einer etwas abweichenden Form wiedergeben kann. Es werden ferner Fragen gebracht,

*

die so angelegt sind, daß sie zu einer immer selbständigeren Form der Antwort zwingen.

Die **Exercices de composition** sind nicht nur als Übungen im freien Erzählen, sondern auch zur Vorbereitung kleiner freier Niederschriften gedacht. Sie beginnen mit Fragen, leiten zur Nacherzählung des Lesestoffes hin, wobei zuweilen die Form von Briefen und Dialogen gefordert wird, und regen schließlich auf der Oberstufe zu selbständiger Darstellung an, indem nur den Gedankengang andeutende Stichwörter aufgeführt werden, wie das aus den auf S. 8 gebotenen Proben ersichtlich ist. Für Abwechselung sorgen endlich hier und dort eingestreute Maximes, Proverbes, Énigmes, Charades und Jeux de mots.

Auf die französischen Lese- und Übungsstücke folgt ein kurzer Anhang, der eine Auswahl von **„Chansons et poésies"** mit Noten bringt, zur Erweiterung des schon in den Musterlektionen gebotenen poetischen Stoffes.

Absichtlich vom französischen Teil des Übungsbuches getrennt, schließen sich hieran die **deutschen Übersetzungsbeispiele,** die vor allem zu Hausaufgaben dienen sollen. Sie verarbeiten natürlich den aus den französischen Musterstücken bekannten Wortschatz und sind so gestaltet, daß die Hinübersetzung möglichst idiomatisches Französisch ergibt.

Der den Elementarbüchern beigegebene **Grammatische Anhang** beschränkt sich auf das Allernötigste, möglichst wird auch schon hier versucht, die Sprache auf Grund psychologischer Vertiefung zu lehren. Die angestrebte Vereinfachung macht sich besonders bei der Behandlung des Verbs bemerkbar, sowohl des „regelmäßigen" als des „unregelmäßigen", durchaus in Übereinstimmung mit den neueren Lehrplänen.

Schon bei ersterem wurde sorgsam darauf Bedacht genommen, nicht durch umfangreiche Konjugationstabellen von allerlei Verben das abschreckende Bild einer Vielheit von Formen zu erwecken, die in Wirklichkeit gar nicht besteht. So ist bei gleichen Formen auch für verschiedenartige Verben nur ein Paradigma gegeben worden (Präsens Plural für donner, rompre, Imperfekt, Futur für donner, rompre, obéir, avoir, être gemeinsam). Im Präsens soll dem Lernenden von vornherein die Doppelgestalt der Endungen im Singular (e, es, e und s, s, t) und die Einheit im Plural vor Augen treten.

Diese Zusammenfassung des innerlich Zusammengehörigen erleichtert aber ganz besonders die Durchnahme der unregelmäßigen Verben. Hier wird nicht in der bisher meist noch üblichen Weise jedes Verb ganz und für sich behandelt, sondern die Durchnahme soll nach sogenannten Querschnitten erfolgen, deren im ganzen vier vorgesehen sind, ein jeder mit einer mehr oder minder großen Anzahl von Gruppen. Die vier Querschnitte sind: Präsensstamm, Perfektstamm, Partizipialstamm und Futur. In jeder Gruppe werden alle verwandten Erscheinungen durch die ganze Reihe der sogenannten unregelmäßigen Verben hindurch zusammengestellt, besprochen und geübt.

Den Abschluß des Buches bildet das **Wörterverzeichnis,** in dem zu den ersten 3 Lektionen die phonetische Umschrift aller Vokabeln gegeben ist, später nur zu schwierigeren Wörtern. Der berechtigten methodischen Forderung, zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz zu scheiden, ist

dadurch Genüge geschehen, daß seltenere Wörter und Wendungen, die nicht stets gegenwärtiges geistiges Eigentum des Schülers zu sein brauchen, im Wörterverzeichnis in kleinerem Satz gegeben werden. Dem Vokabelverzeichnis sind drei kurze Beilagen hinzugefügt, nämlich eine Zusammenstellung einiger besonders häufig vorkommender Wortgruppen nach Stämmen und Ableitungen, dann die wichtigsten im Buche vorkommenden Synonyma und eine Zusammenstellung einiger Homonyma, die erfahrungsgemäß oft verwechselt werden.

Die **2. Auflage vom Elementarbuch C** hat eine eingreifende Umgestaltung erfahren. Den höheren geistigen Anforderungen entsprechend, die in Gymnasien und Realgymnasien alten Stils an die Schüler zu stellen sind, wurden die für diese Entwickelungsstufe zu kindlich gehaltenen Texte durch ernstere ersetzt. Ferner werden die lateinischen Kenntnisse der Schüler zu Assoziationshilfen verwertet, indem bei Formenlehre und Wortschatz die verwandten Formen und Wörter des Lateinischen angegeben werden, soweit sie vom Schüler noch lebhaft empfunden werden, wirklich der vertieften Auffassung des Sprachlebens dienen können und als Gedächtnisstützen von Nutzen sind. Der Übersichtlichkeit wegen sind die lateinischen Vergleichswörter und -formen in sich stark abhebender Schriftform gesetzt und so angeordnet, daß sie den eigentlichen Lernstoff nicht behindern.

Die Oberstufe

bietet französische Lesestücke, Übungen zur Grammatik, einen poetischen Anhang und Wörterverzeichnisse.

Die französischen Lesestücke enthalten nur originales, ungekürztes und an keiner Stelle geändertes Französisch. Inhaltlich bringen die vor allem den großen Schriftstellern der neuesten Zeit entnommenen Stücke Stoffe zur Einführung in die französische Kultur: Erzählungen und wirklich wertvolle Anekdoten, Biographisches und Literarisches, Skizzen aus der französischen Geschichte, Schilderungen französischer Sitten, französischer Landschaften, Städte, Denkmäler und historischer Stätten u. dgl., jedoch keine „Realien" im Sinne trockener, äußerlicher Beschreibungen unwichtiger Alltäglichkeiten. Die Stücke sind durchweg sprachlich und inhaltlich gehaltvoll und anregend und geeignet, bildend und erziehend auf die Jugend zu wirken.

Die Übungen zur Grammatik, auf drei Jahre verteilt, so daß für jedes Jahr etwa 10 Kapitel vorgesehen sind, bestehen im allgemeinen aus einem französischen und einem deutschen Teil. Im französischen Teil werden Umformungen, Umwandlungen und dgl. geboten. Auch hier ist möglichste Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit angestrebt. Die deutschen Übungen schließen sich zum Teil an die französischen Stücke des Übungsbuches an, zum Teil sind sie unabhängig davon. Unter ausgiebiger Benutzung des im Elementarbuch erworbenen Vokabelschatzes ist der Grundsatz festgehalten, daß in ihnen möglichst keine fremden Vokabeln vorkommen.

Die die verkürzte Ausgabe abschließende in Vorbereitung befindliche Oberstufe B soll in Anlehnung an die auf der letzten Neuphilologentagung in Halle aufgestellten Leitsätze sich in erhöhtem Maße die Aufgabe

stellen, dem Schüler einen Einblick in das Kultur- und Geistesleben des fremden Volkes zu bieten. Es wird das Bestreben des Verfassers sein, unter tätiger Beihilfe namhafter deutscher Schulmänner eine Auswahl von Stücken zu treffen, die in wertvoller literarischer und der Altersstufe entsprechender Form ein möglichst vielseitiges Bild der französischen Kultur in ihrem Werden und ihrer heutigen Gestaltung bieten.

In gleichem Sinne dem Studium des neuzeitlichen französischen Lebens dienend, ist auf vielfachen Wunsch ein Ergänzungsbuch für die obersten Klassen der Realvollanstalten für die männliche und weibliche Jugend einschließlich der Oberlyzeen in Vorbereitung, das aus Originalschriftstellern ins Deutsche übertragene Übungsstücke zum Rückübersetzen und Umformungsübungen (z. B. Verwandlung dramatischer Szenen in Prosa, periodenreicher Texte in einfache Sätze, affektvolle Rede in reflektierende und umgekehrt) bringt, zur weiteren Schulung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. Ferner werden zur Ergänzung der Schulgrammatik im organischen Zusammenhang mit dieser erweiternde und vertiefende Kapitel geboten, zu deren Einübung auch geeignetes Material vor allem stilistischer Art vorgesehen ist. Ein Abriß der Geschichte des Französischen mit ganz kurzen Proben aus dem Alt- und Mittelfranzösischen erscheint als Anhang.

Zu den sämtlichen Übungen der Elementarbücher und der Oberstufe erscheint ein

Schlüssel,

der ausschließlich nur an Lehrer (unter peinlichster Beobachtung entsprechender dies sichernder Maßnahmen) abgegeben wird. Bei der Eigenart der Übungen sei auf den Schlüssel besonders hingewiesen, da die Verfasser sich darin bemühen, verschiedenartige Lösungen der Aufgaben zu geben, vor allem bei den Exercices de composition.

Die Grammatik

sucht durch psychologische Vertiefung zum Nachdenken anzuregen; die historische Entwicklung der Sprache wird nach Möglichkeit berücksichtigt. Die Darstellung verliert jedoch nie die Aufgabe einer praktischen Schulgrammatik aus dem Auge und hält darum Maß in der Heranziehung dieser Dinge. Eine psychologische Erklärung erscheint nur statthaft und dann allerdings unbedingt notwendig, wenn dadurch das Verständnis für eine grammatische Erscheinung erleichtert wird, wenn die Erklärung Licht in das Wesen der betreffenden Sprache oder der Sprache im allgemeinen wirft und damit zum Nachdenken anregt. Auch muß die Erklärung wirklich feststehen; zweifelhafte grammatische Hypothesen oder sprachhistorische Erklärungen, die den Sachverhalt verdunkeln oder in unnötiger Weise schwierige und fremdartige Sprachprobleme aufrollen, sind grundsätzlich ausgeschlossen.

Eingehende Rücksicht ist auf die Wirkungen der Analogie genommen worden; Ausdrücke, die wesentlich der Schriftsprache, der Umgangssprache, der familiären Ausdrucksweise oder der Volkssprache angehören, sind als solche gekennzeichnet. Auch auf den erstarrenden Einfluß, den die französischen Grammatiker mit ihren „Regeln" ausgeübt haben, ist hingewiesen. Auf eine klare und vor allem natürliche Einteilung ist besonderer Wert gelegt worden. Formenlehre und Syntax sind nicht streng getrennt, da dem bei einer einigermaßen auf Innerlichkeit Anspruch machenden Grammatik bedenkliche Schwierigkeiten entgegenstehen und auch methodisch eine Scheidung unnötig ist, da das Wichtigste der „Formenlehre" auf den Elementarstufen erledigt ist und eine „zusammenfassende Wiederholung und Ergänzung der Formenlehre" durch innige Berührung mit der Syntax nur Vertiefung erfahren kann. Eine Einordnung sämtlicher Spracherscheinungen unter Satzarten und Satzteile ist ebenso unübersichtlich und gezwungen wie eine solche nur nach Wortarten. Demgemäß ist die Einteilung folgende:

1. Der Laut.
2. Das Wort und seine Verwendung, Verb.
3. Die Verbindung der Wortarten zu Wortgruppen und zum Satz.
4. Das Satzgefüge (Konjunktionen).

Die Regeln und Erklärungen sind nicht nur klar und knapp, sondern auch möglichst lesbar gestaltet.

Um zu zeigen, wie die Grammatik auf eigener Beispielsammlung aufgebaut ist, und um den Schüler zu ähnlichen Beispielsammlungen anzuregen, da dies am sichersten zur Beherrschung der Gesetze führt, ist bei den Beispielen die Quelle angegeben; die meisten stammen aus den Elementarbüchern oder aus der Oberstufe. Zu einer Vereinfachung gelangt die Grammatik vor allem auch, indem sie dem Wörterbuch beläßt, was dem Wörterbuch zukommt; sie berücksichtigt lexikalische Erscheinungen nur, soweit sie helfen, ein anschauliches Bild von dem Charakter der französischen Sprache zu entwerfen oder das Wesen der Erscheinung zu erfassen. Vermieden sind die vielfach üblichen langen Listen von Wörtern, die in beiden Sprachen abweichenden Sprachgebrauch haben, wie reflexive Verben, Verben mit abweichender Rektion, Verben, die den Konjunktiv regieren usw.

Diese ermüden und schrecken ab, weil sie Memorierstoff statt des Denkstoffes bringen. Sie betonen in gröbster Weise das, was man gerade vermeiden will, die Äußerlichkeit; denn nicht die „Verben regieren" den Konjunktiv, sondern das all den betreffenden Einzelheiten zugrunde liegende gemeinsame Sprachgesetz bedingt sie. Es wird aber natürlich in der Grammatik auf das Bestehen solcher Abweichungen aufmerksam gemacht, und zwar unter beständigem Hinweis, daß sie ihrem Wesen nach in verschiedener Auffassung begründet sind.

In der **zweiten Auflage** der Grammatik, mit der die jetzt vorliegende dritte Auflage übereinstimmt, sind verändert die Abschnitte über die Modi und das Satzgefüge, erweitert die Abschnitte über Wortbildung und die Präpositionen. Hinzugefügt wurden ein kurzer Abschnitt über Be-

tonung, Silbentrennung und Interpunktion, ein alphabetisches Verzeichnis der Verben der toten Konjugation und nach jedem größeren Abschnitt eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Regeln zur Wiederholung.

Schon aus der kurzen auf Seite 9 abgedruckten Probe läßt sich ersehen, wie die Verfasser mit veraltetem Regelwerk aufräumen und in methodischer Klarheit und wissenschaftlicher Geschlossenheit das Wesentliche zu bringen wissen.

Proben aus den Exercices de composition.

Sujet: Louis XI et le gentilhomme avare (dialogue).

A. Dialogue entre le gentilhomme avare et un autre gentilhomme: Ils parlent du paysan, leur voisin, récompensé par le roi. Ils racontent son histoire. Ce que le gentilhomme veut faire pour être récompensé aussi.

B. Dialogue entre le gentilhomme et le roi: Le gentilhomme entre. Le roi admire le cheval amené par le gentilhomme. Le gentilhomme l'offre au roi. Le roi le récompense.

Sujet: La France.

L'élève fera une description de la France, en racontant dans un certain ordre tout ce qu'il a appris de ce pays. Il parlera donc:

A. Des mers qui baignent la France.
B. Du climat de la France.
C. Des montagnes de la France.
D. Des fleuves qui arrosent la France.
E. Des routes, canaux, chemins de fer de la France
F. Des villes et des villages de la France.
G. Des forts, forteresses et ports de la France.
H. Des anciennes provinces françaises.
I. Des départements et arrondissements de la France.
K. Du drapeau français. Enfin et surtout
L. De Paris.

Il peut raconter tout cela sous la forme d'une lettre à un de ses amis, en décrivant un voyage qu'il a fait en imagination à travers la France. Il consultera pour cela la carte de France.

4. Die Wortstellung.

[§ 589.

L'élève cherche le maître.
Le maître cherche *l'élève.*

Da das Französische heute keine besonderen Formen mehr für Nominativ und Akkusativ besitzt (vgl. § 251), ist es bei substantivischem Objekt für die Unterscheidung von Subjekt und Objekt meist zu der **Stellung: Subjekt — Verb — Objekt** gezwungen.

Anm.

Chemin faisant, il rencontra un petit moineau: *II 26a. 28b. 33c.*

Sans *coup férir (H. D.).* Ohne einen Schlag zu schlagen, ohne Schwertstreich.

Elle a *tout oublié.* — Elle n'a *rien oublié.*

A *tout prendre (H. D.).* — Sans *rien te dire (Provins).*

Das Altfranzösische, das noch Kasus unterschied, war in der Stellung freier. In erstarrter Form haben sich einige Wendungen mit Objekt vor dem Verb erhalten.

Fast regelmäßig, außer wo sie stark betont sind, stehen **tout** und **rien vor** dem **2. Partizip** und dem **Infinitiv** (vgl. § 93, Anm. 2).

[§ 590.

Germaine est couchée dans sa jolie chambre bleue. *Elle* regarde *de ses yeux encore languissants* sa poupée qui repose près du lit: *II 11a.*

Jeanne avait quatre parrains et au moins huit marraines. *On* voit ainsi, *par le nombre des parrains et marraines,* que le ménage de Jacques d'Arc et d'Isabelle Romée était en considération dans le pays: *II 9a b. 20c.*

Unter diesen Umständen bildete sich sehr bald eine ganz ausgesprochene **Vorliebe** des Franzosen heraus, **den Satz mit dem Subjekt zu beginnen.** Wir lieben es, zum Zweck der Abwechslung adverbiale Bestimmungen in den Anfang zu setzen. („Mit ihren noch matten Augen betrachtet sie ..." „An der Zahl der Paten und Patinnen sieht man somit ..."). Für den Franzosen wirkt ein immer wiederholtes Anfangen mit dem Subjekt nicht einförmig. (Man zähle an irgendeinem Lesestück die Sätze, die mit dem Subjekt, und die, die nicht mit dem Subjekt anfangen!).

Anm.

Alors la poule arrive: *I 5.*

Daraus folgt nicht etwa, daß die adverbiale Bestimmung nie im Anfang stände; es ist nur viel seltener der Fall als im Deutschen. Die adverbiale Bestimmung hat keinen besonders bevorzugten Platz. Ihre Stellung richtet sich nach dem Satzton (vgl. §§ 603, 604).

Urteile über das Strohmeyersche Unterrichtswerk

„Strohmeyer vereinigt die Vorzüge seiner Vorgänger in sich. In der methodischen wie wissenschaftlichen Darstellung des Stoffes ist er ihnen durchaus ebenbürtig, an souveräner Beherrschung des Sprachkomplexes jedoch weit überlegen. Hier finden wir bei aller Sachlichkeit eine wirklich persönliche Stellungnahme zum Stoff; alles ist die Frucht eigenen Nachdenkens und schärfster, feinfühligster Beobachtung. Strohmeyer hat einen Blick für die Höhen und Tiefen der Sprachentwicklung, er trennt Logisches vom Unlogischen, unterscheidet zwischen Erklärbarem und Unerklärbarem, verfolgt das Gewordene in seinem weiteren Schicksal, „Gebrauch" genannt, scheidet die Volkssprache von der Literatursprache und wirft damit auch manches Schlaglicht auf den relativen Wert der „Schulregeln" und deren Dehnbarkeit. Und alle diese wertvollen Beobachtungen werden getragen von einer außerordentlich reichen und dabei selbständigen Beispielsammlung. Überall bekundet sich nicht nur die scharfsinnige sprachliche Beobachtungsgabe des Verfassers, sondern auch sein geübter Blick für das methodisch Erforderliche. Wo es sich irgend machen läßt, begründet Strohmeyer die Spracherscheinungen biogenetisch. Dies Verfahren setzt bereits beim ersten Abschnitt, der Lautlehre, ein und wird auch in den übrigen Abschnitten im wesentlichen beibehalten. Praktisch versteht Strohmeyer diese historische Betrachtungsart besonders für die zahlreichen Hinweise auf „archaische" Ausdrucksweise auszunützen. Man freut sich vor allem, daß die in der Sprachentwicklung soweit ausgreifende Wirkung der Analogie hier endlich auch einmal in der Schulgrammatik die gebührende Beachtung findet.

In methodischer Hinsicht muß die kurze, präzise, durchaus praktische Darbietung des Stoffes gerühmt werden.

... Das wären die Ausstellungen, die ich an dem Buche zu machen hätte. Dem vielerlei Glänzenden gegenüber können sie natürlich nicht in die Wagschale fallen. **Das Verdienst des Buches ist so unbestreitbar, seine Bedeutung für den Fortschritt in der Geschichte der Schulgrammatik so fraglos, seine Eigenart so bezwingend, daß ich nicht anstehe, in ihm die beste französische Schulgrammatik zu sehen, die wir in methodischer wie wissenschaftlicher Hinsicht zurzeit besitzen.**

Die eben an der Grammatik gerühmte Zuverlässigkeit der wissenschaftlichen Grundlage, Sicherheit im methodischen Aufbau und ungewöhnlich feinfühlige Vertrautheit mit dem fremden Sprachtum ist im allgemeinen auch Strohmeyers Übungsbüchern eigen. Wie sehr die Verfasser in der Sprache selbst zu Hause sind, zeigt sich z. B. in dem sorgfältig gewählten Lesestoff, der durchaus echte, moderne Sprachmuster bringt, die formell wie inhaltlich doch nie über die Fassungskraft der betreffenden Stufe hinausgehen. Unter den methodisch glücklichsten und originellsten Einfällen möchte ich die Anleitung zu freien Arbeiten (in Form von Fragen) erwähnen, die schon mit der 4. Lektion der Elementarstufe einsetzt und dann in den folgenden Kapiteln und Bänden mit entsprechender Steigerung weitergeführt wird. An einsprachigen Übungen ist auch sonst kein Mangel, so daß dieses Buch der Forderung des freien Gebrauchs der Sprache in Schrift und Wort tatsächlich nichts schuldig bleibt. Auch Übersetzungsbeispiele (ausschließlich Einzelsätze, bzw. Umformungen der Lesestücke) hat der Verfasser beigegeben. Im übrigen hätten die verschiedenen Bemerkungen aus der Besprechung der Grammatik hier sinngemäße Anwendung zu finden. Ein kleines Kunststück ist die den beiden Elementarbüchern beigegebene Lautlehre; sie zeichnet sich ebenso durch praktische Originalität wie wissenschaftliche Genauigkeit aus, ist also in jeder Hinsicht durchaus einwandfrei; auch der Schüler höherer Klassen wird diese Lautunterweisung immer wieder mit neuem Nutzen vornehmen können.

Alles in allem ist auch der Gesamteindruck der Übungsbücher vorzüglich, und es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Verfasser das vierfache Ziel, das sie sich nach dem Vorwort steckten, tatsächlich erreicht haben, nämlich: 1. die Sprache auf Grund psychologischer Vertiefung zu lehren, 2. echtes Französisch zu bieten, 3. den freien Gebrauch der Sprache zu fördern, 4. ein praktisches, allen Begabungsschattierungen angepaßtes Buch zu schaffen."

(Ludwig Geyer in „Die neueren Sprachen". Band 24 Heft 6. Oktober 1916.)

„Unsere notgedrungen nur die Hauptsachen hervorhebende Beschreibung der beiden Elementarbücher wird doch unschwer erkennen lassen, daß in dem Strohmeyerschen Unterrichtswerk alles zusammenwirkt und sich gegenseitig unterstützt, was erforderlich ist, um ‚den Unterricht in den neueren Fremdsprachen im Hinblick auf das letzte Ziel der höheren Lehranstalten im sprachwissenschaftlichen Geiste zu vertiefen'.

Die Hauptmittel, deren es sich bedient, sind, um noch einmal zusammenzufassen: die anziehenden Texte bester moderner Schriftsteller, die systematisch angeordneten Übungen zur Pflege des freien Ausdrucks und die die Spracherscheinungen unter Verwertung der historischen und psychologischen Grammatik aus sich selbst heraus erklärende Behandlung der Grammatik.

Wenn der Grammatikband und die Oberstufe die durch das Elementarbuch erregten Erwartungen erfüllen, so hätten wir damit das französische Unterrichtswerk, das wir für unsere höheren Schulen brauchen, und könnten von weiterem Suchen und Versuchen absehen." **(Die höh. Mädchenschulen. 29. Jahrg. 1916. Heft 5.)**

„. . . Strohmeyers Grammatik ist nicht das erste Buch seiner Art, aber es will mir scheinen, als ob es das bedeutendste ist. . . .

Eigenartig wie die Anordnung der ganzen Grammatik ist auch die Behandlung der einzelnen Kapitel, die überall sorgfältiges Studium, feines sprachpsychologisches Verständnis und ein nicht gewöhnliches pädagogisches Geschick erkennen läßt. Das Dogma der Regel hat seine Rolle ausgespielt. Indem der Verfasser von dem innersten Wesen jeder Erscheinung ausgeht, wird sie, wo es nötig ist, in allen ihren Phasen entwickelt, so daß sie gleichsam als etwas Lebendiges vor die Seele tritt. Man vertiefe sich in den Abschnitt über den Artikel, über die Zeiten, über die Präpositionen, über die Wortstellung: man wird zugeben müssen, daß der Verfasser seine Aufgabe in feinsinniger Weise erfaßt und gelöst hat. Dabei hat er es verstanden, in der Begrenzung des Stoffes das Wichtigste vom Unwichtigen zu unterscheiden und das Entbehrliche wegzulassen. Andererseits werden auch feinere Erscheinungen berücksichtigt, soweit sie für das Verständnis von der Eigenart der französischen Sprache von Bedeutung sind. . . . Daß der Verfasser sich auf selbst gesammelte Beispiele stützt, die zum größten Teil den Lehrbüchern entnommen und mit genauer Quellenangabe versehen sind, ermöglicht u. a. die Einreihung in einen größeren Gedankenzusammenhang und führt den Schüler in die Methode wissenschaftlicher Arbeit ein. . . ."

(Monatsschrift für höhere Schulen. 1916. Heft 5/6.)

„Der Leser wird sich erinnern, daß seine französische oder englische Schulgrammatik wohl eine Menge Regeln enthielt, aber selten eine Erklärung und Begründung dazu. Es herrschte bisher im wesentlichen die Methode: du hast soundso zu schreiben — warum, geht dich nichts an. Und so bedeutet es denn einen Siebenmeilenstiefel-Fortschritt, wenn wir endlich ein französisches Unterrichtswerk erhalten haben, das die Forschungen der Sprachwissenschaft . . . der Schule zugänglich macht. . . . Es stammt von Prof. Dr. Fritz Strohmeyer, dem Direktor des IV. Städtischen Lyzeums zu Wilmersdorf, einem Manne, der pädagogisches Geschick und wissenschaftliche Gründlichkeit in seltenem erstaunlichem Maße vereinigt. Hier (und zumal in der Grammatik) wird nicht mehr bloß

kommandiert. Und darum ist es aufs innigste zu wünschen, daß dieses Unterrichtswerk (erschienen bei Teubner) nun auch die Verbreitung finde, die ihm gebührt. Der Ruck nach vorwärts, den es dem Sprachunterricht gibt, ist so bedeutend, daß es berechtigt erscheint, an dieser Stelle darauf aufmerksam zu machen."

(Privatdozent Dr. **Eugen Lerch, München,** im „Tag" v. 4. Juli 1919.)

„Mir scheint, daß von allen Schulgrammatiken die Ihrige diejenige ist, die es am besten verstanden hat, der Schule so viel, als praktisch und didaktisch möglich ist, von der wissenschaftlichen Sprachbetrachtung zuzuführen. Das ist kein Kompliment, sondern eine Überzeugung, die ich mir im letzten Semester gebildet habe, als ich Seminarübungen an der Universität hielt über das Verhältnis von Schulgrammatik und Sprachwissenschaft."

(Aus Zuschrift von Univ.-Prof. Dr. **Karl Voßler, München,** v. 3. XI. 19 a. d. Verf.)

„Ich kann Verfassern und Verleger zu dem Gebotenen nur gratulieren; die Bücher werden dort, wo sie zugrunde gelegt werden, den Schülern ein gutes, modernes und idiomatisches Französisch und die Kenntnisse geben, sich zunächst in der umgebenden Welt fließend und richtig ausdrücken zu können. Dem Buch, das in praktischer Weise die Forderungen der Reform mit denen einer vermittelnden Methode vereinigt und eine systematische Verwertung des Wortschatzes in den verschiedenen Übungen zu erreichen versucht, ist vielfache Erprobung in der Praxis zu wünschen." (Prof. Dr. **R. Ackermann,** Oberstudienrat, Rektor des Real- und Reformgymnasiums in **Nürnberg.**)

„Das Strohmeyersche Werk habe ich mit großem Interesse gelesen. Gerade solch ein Buch suchte ich. Es steht einzig da. Die Grammatik ist auf wissenschaftlicher Basis aufgebaut und erleichtert und fördert so das Verständnis ungemein. Der Bildschmuck ist schön, die Sprechübungen und Anleitungen zu Aufsätzen sehr gut. Hohe Anforderungen werden an den Schüler gestellt, aber das Buch ist so interessant, daß der Schüler es auch später gern in die Hand nehmen wird. Die Sprache wird ihm so lieb, daß ihm ein Weiterarbeiten als selbstverständlich erscheint." (Oberlehrerin **V. Hertzer,** Viktoriaschule, **Graudenz.**)

„... Das mir übersandte Buch hat, wie die vorhergehenden Strohmeyerschen Bücher, meinen tiefsten Wünschen entsprochen. Es ist bei weitem das vollkommenste und anregendste Buch dieser Gattung, das ich kenne."

(Oberl. **Koller,** Realgymn., **Ahlen** i. W.)

„In der grammatischen Abteilung ist mir vor allem die zweckmäßige Gruppierung der unregelmäßigen Verben und in der Wortbildung die Zusammenstellung von Stamm- und abgeleiteten Wörtern vorteilhaft aufgefallen, ein Vorzug, den wenige Bücher aufzuweisen haben.

Der Lesestoff der Oberstufe ist inhaltlich recht vielseitig und interessant, zumal er außer literarischen Abhandlungen viel Kulturgeschichtliches über Land und Leute bringt, das durch vorzügliche Abbildungen veranschaulicht wird. Besonders fleißig und eingehend ist der Übungsstoff, der das Grammatische zu vertiefen hat, ausgearbeitet, der anziehende Episoden bedeutender Männer bringt. Sehr glücklich ist ferner die Auswahl der Gedichte getroffen, an die sich noch reichliches Material für Aufsatzübungen anschließt. Da die französische Ausdrucksweise überall einfach, klar, aber stets idiomatisch ist und das Buch sich eines besonders guten Druckes erfreut, kann dessen Einführung warm empfohlen werden."

(Prof. L. **Scheibert,** Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, **Osterode** i. Ostpr.)

„Ich habe nach dem Strohmeyerschen Werke gearbeitet und damit die besten Erfahrungen gemacht. Es hält infolge seines echten Gehaltes und seiner auf psychologischer Grundlage aufgebauten Grammatik das Interesse des Schülers gleich wach wie auch das des Lehrers (vor allem dessen Laune und Stimmung). Es stellt durchaus nicht zu hohe Anforderungen an die Schüler, da das Werk, methodisch aufgebaut, jeden neuen Schritt genügend vorbereitet."

(Oberlehrer **Heinrich,** Lehrerseminar, **Löbau.**)

Französische Grammatik

Auf sprachhistorisch-psychologischer Grundlage

Von Prof. Dr. **Fritz Strohmeyer**
Direktor des 4. Lyzeums zu Berlin-Wilmersdorf

[VI u. 298 S.] gr. 8. 1921. (Teubners philologische Studienbücher.)

Gebunden M. 16.—
Hierzu Teuerungszuschlag des Verlags 120%. Abänderung vorbehalten

Die vorliegende Grammatik will ein psychologisch begründetes charakteristisches Bild der französischen Sprache entwerfen, das unter Beiseitelassen alles Lexikalischen und seltener Sondererscheinungen nicht einfach Regeln und Ausnahmen registriert, sondern die sprachgestaltenden Kräfte, insbesondere die Wirkungen der Analogie, hervorhebt, andererseits auf den erstarrenden Einfluß der Grammatiker hinweist und Ausdrucksformen, die der Schriftsprache oder der Umgangssprache, der familiären Ausdrucksweise oder der Volkssprache, die der reflektierenden oder der effektvollen Redeweise eigen sind, als solche kennzeichnet. Soweit das moderne Sprachempfinden nicht mit der historischen Sprachentwicklung im Widerspruch steht, ist ferner den Ergebnissen der historischen Sprachforschung Rechnung getragen. Der Gesamtaufbau des Stoffes weicht von dem bisher überlebten Anordnungsprinzip ab und sucht das grammatische Material in den vier Abschnitten Laut, Wort, Wortgruppe, Satzgefüge zu einer organischen Einheit zu verbinden. Eine Fülle auf eigenen reichhaltigen Sammlungen beruhender Originalbeispiele und ein ausführliches Stichwortverzeichnis erhöhen den Wert des Buches, durch dessen Erscheinen zweifellos einem bei Lehrenden und Studierenden des Französischen bestehenden Bedürfnisse abgeholfen wird.

Von demselben Verfasser erscheint in Anlehnung an die „Französische Grammatik" demnächst:

„Übungsbuch zur französischen Grammatik"

Enthält zur Einübung der grammatischen Erscheinungen deutsche aus französischen Schriftstellern entnommene Übersetzungssätze und französische Originalbeispiele als Ergänzung der Beispielsammlung der Grammatik.

Die moderne französische Prosa (1870–1920)

Von Dr. **V. Klemperer**
Prof. a. d. Techn. Hochschule in Dresden

(Teubners philologische Studienbücher.) [In Vorbereitung 1921.]

Das Buch enthält außer den eigentlichen Textproben, die so zusammengestellt werden, daß aus ihnen die Entwickelung der modernen Prosa mit Bezug auf Darstellungsart und Sprachbehandlung ersichtlich wird, einen längeren einführenden Essay, der unter historischen Gesichtspunkten einen Überblick über die Mittel der Komposition, der Technik, des Stils usw. gibt. Zur Veranschaulichung des Gesagten wird auf charakteristische Beispiele in den Textproben besonders verwiesen. Das Buch wird insbesondere auch als Lektüre in den oberen Klassen der Realvollanstalten besonders der Oberlyzeen und Studienanstalten mit Nutzen zu verwenden sein.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Preise freibleibend

Methodik des neusprachlichen Unterrichts

Band I:

Die Grundlagen

Von Prof. Dr. **Ph. Aronstein,** Studienrat am Sophien-Realgymnasium in Berlin

[IV u. 110 S.] gr. 8. 1921. Kart. M. 6.80

Hierzu Teuerungszuschlag des Verlags 120%, Abänderung vorbehalten

Inhaltsübersicht:

I. Historisch-kritischer Teil: Ansichten über das Wesen der Sprache als solcher. Ziele des fremdsprachlichen Studiums. Die Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts nach ihren psychologischen Grundlagen.

II. Die Prinzipien des fremdsprachlichen Unterrichts: Die physiologische Seite der fremden Sprache: Laut und Schrift. Die formale Seite des fremdsprachlichen Unterrichts. Der Sprachstoff oder Bewußtseinsinhalt des fremdsprachlichen Unterrichts. Die Aufnahme und Verarbeitung des Sprachstoffes durch den Lernenden. Der Sprachstoff als Mittel der Einführung in das fremde Volkstum.

Dieser erste die allgemeinen methodischen Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts behandelnde Band sucht die zum Verständnis der schwierigen Probleme desselben notwendige feste theoretische Basis zu gewinnen, aus dem Wesen der Sprache als menschlichem Ausdrucksmittel, dem psychologischen Verhältnis der Fremdsprache zur Muttersprache, den Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts an der Bildungsschule und der Phychologie der lernenden Jugend.

Im ersten Teil wird der Gang des methodischen Denkens bis zur Gegenwart historisch-kritisch dargelegt und erläutert, danach werden die Prinzipien des neusprachlichen Unterrichts in allen ihren Verzweigungen entwickelt: die physiologische Seite der fremden Sprache (Laut und Schrift) und die formale Seite des fremdsprachlichen Unterrichts (Wort nach Form und Bedeutung für die Erwerbung des Wortschatzes), sowie die Ausdrucksgestaltung der Fremdsprache (die Grammatik nach Erklärung, Einübung in Lektüre, Hinübersetzung und direkten Übungen); ferner wird der Sprachstoff betrachtet als Gegenstand der Apperzeption, sowie in seinen sachlichen Grundlagen und vom Standpunkt seiner nationalen Grundlage, endlich wird die Aufnahme und Verarbeitung des Sprachstoffes und seine Benutzung als Mittel der Einführung in das fremde Volkstum behandelt.

Weitere Bände sollen auf dieser Grundlage dann zunächst das Englische und Französische als Gegenstand des Schulunterrichts darlegen.

In Vorbereitung befinden sich:

Band II: Methodik des englischen Unterrichts. Von Prof. Dr. Ph. Aronstein.
Band III: Methodik des französischen Unterrichts.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Preise freibleibend

COLLECTION TEUBNER · TEUBNER'S SCHOOL TEXTS

Begründet v. **F. Doerr, H. P. Junker, M. Walter,** fortgesetzt v. **F. Doerr** u. **L. Petry.**

Die Sammlung will die Möglichkeit bieten, die in der Schule gelesenen Schriftsteller ganz in ihrer eigenen Sprache zu erklären; in diese Arbeit teilen sich je ein deutscher und ein französischer oder englischer Bearbeiter. Bei der Auswahl des Stoffes ist der Gesichtspunkt maßgebend, für die fremde Sprache und Kultur ein nur durchaus charakteristisches Werk zu bringen. Frühere Sprachepochen sind mit Proben der größten Meister vertreten, hauptsächlich aber soll Wertvolles aus der französischen und englischen Literatur des 19. Jahrhunderts geboten werden, die wichtigsten Ereignisse der Geschichte des betreffenden Volkes in der Darstellung hervorragender Historiker vorgeführt und das Leben der beiden Völker nach dem jetzigen Stande in den Hauptzügen geschildert werden. Der Kommentar will die Lektüre leichter, genußreicher und fruchtbringender gestalten, und es soll darin nur das zum Verständnis der Stücke und ihrer Sprache Nötige gegeben werden. Die Bände sind meist mit charakteristischen Abbildungen versehen.

COLLECTION TEUBNER

1. **Molière, L'avare.** Von Bornecque und Junker. Texte kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.60.
2. **Michelet, Jeanne d'Arc.** Von Charléty und Kühn. Texte kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.60.
3. **Molière, Les femmes savantes.** Von Bornecque u. Junker. Texte kart. ℳ 1.—; Notes kart. ℳ 1.—.
4. **Flaubert, Un cœur simple.** Von Anglade u. Meyer-Harder. Texte kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.80.
5. **Le Midi de la France.** (Morceaux choisis.) Von Cirot und Petry.
   I. Le Midi et le Sud-Ouest. Texte kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.60.
6. II. La Provence et la Corse. Texte kart ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.60.
7. **L'année terrible.** (Morceaux choisis.) Von Cointot und Sturmfels. Texte kart. ℳ 1 40; Notes kart ℳ — 60.
8. **Paris I.** Von Delbost und Petry. Texte kart. ℳ 1.80; Notes kart. ℳ — .80.
9. **De Vigny, Une hist. de la Terreur.— Laurette ou le Cachet rouge.** Von Denis u. Ost. Texte kart. ℳ 1.40; Notes kart. ℳ — .80.
10. **La Révolution française. I. L'Assemblée Constituante et l'Assemblée Législative.** Von Hardy u. Leicht. Texte kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.80.
11. —— **II. La Convention.** Von Hardy u. Leicht. Texte kart. ℳ —.80; Notes kart. ℳ —.80.
12. **Molière, Les précieuses ridicules.** Von Bornecque und Junker. Texte kart. ℳ —.60; Notes kart. ℳ —.80.

TEUBNER'S SCHOOL TEXTS

1. **Shakespeare, Julius Cæsar.** Von Moorman und Junker. Text kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.80.
2. **An Introduction to Shakespeare.** Von Moorman. Kart. ℳ 1.20.
3. **Shakespeare, Macbeth.** Von Moorman und Junker. Text kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.80.
4. **Froude, History of the Armada.** Von Pearce und Riedel. Text kart. ℳ 1.40; Notes kart. ℳ —.80.
5. **Shakespeare, Merchant of Venice.** Von Moorman und Sander. Text kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.80.
6. **Carnegie, Empire of Business** (Selections) V. Carpenter u. Lindemann. Text kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.80
7. **Besant, Elizabethan London.** Von Denby und Bohm. Text kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.80.
8. **Spencer, Social Statics.** Von Allan u. Besser. Text kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.80.
9. **Ruskin, Unto this Last.** V. Holt u. Leicht Text kart. ℳ 1.40; Notes kart. ℳ —.80.
10. **Carlyle, Selections from Oliver Cromwell's letters and speeches and on heroes, Lecture VI.** Von Allan und Besser. Text kart. ℳ 1.20; Notes kart. ℳ —.80.

In Vorbereitung befinden sich:

Shakespeare, Henry IV. Von Moorman u. Sander.

Auf sämtliche Preise Teuerungszuschlag des Verlags 120 %, (Abänderung vorbehalten) und teilweise der Buchhandlungen

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Preise freibleibend

Zum neusprachlichen Unterricht

Andrews, E., A., A short History of English Literature. 2. Aufl. Kart. ℳ 4.—

Aronstein, Ph., Methodik des neusprachlichen Unterrichts. I. Die Grundlagen. Kart. M. 6.80. II. Methodik des englischen Unterrichts. III. Methodik des französischen Unterrichts. [U. d. Pr. 1921.]

Crétin, P. M., La France. Passé. Présent. Avenir. . . . Geb. ℳ 2.40

Flagstad, Chr. B., Psychologie der Sprachpädagogik. Versuche zu einer Darstellung der Prinzipien des fremdsprachlichen Unterrichts auf Grund der psychol. Natur der Sprache. Geh. ℳ 5.—, geb. . . . . ℳ 6.60

Friedrich, Fr., Auswahl französischer Lyrik n. einig. Fab. La Fontaines. Nach Stoffgebieten geordnet für den Schulgebrauch hrsg. Kart. ℳ 2.—

Jespersen, O., Lehrbuch der Phonetik. Deutsch von H. Davidsen. Mit 2 Tafeln. 3. Auflage. Geh. ℳ 12.—, geb. . . . . ℳ 14.—

—— Elementarbuch d. Phonetik. Geh. ℳ 3.—, geb. . . . . ℳ 5.40

—— Phonetische Grundfragen. Mit 2 Fig. i. Text. Geh. ℳ 3.60, geb. ℳ 6.—

—— Growth and Structure of the English Language. 3. Aufl. Geh. ℳ 3.—, geb. . . . . ℳ 4.50

Jones, D., 100 poésies enfantines. Geh. ℳ 1.80, geb. . . . ℳ 2.20

—— Intonation Curves. Steif geh. . . . . ℳ 2.60

—— An Outline of Engl. Phonetics. With 131 ill. Geh. ℳ 10.—, geb. ℳ 12.—

Krebs, E., Abrégé de l'histoire de la littérature française de Corneille à nos jours. 5. Auflage. Kart. . . . . ℳ 1.—

Lindelöf, U., Grundzüge d. Geschichte d. engl. Sprache. Kart. ℳ 4.—

Meillet, A., Einführg. i. d. vergl. Grammatik d. indogerm. Sprachen. Vom Verf. genehm. u. durchges. Übers. v. W. Printz. Geh. ℳ 7.—, geb. ℳ 9.40

Noël-Armfield, G., 100 Poems for Children. Steif geh. . . . ℳ 2.—

Passy, P., Petite Phonétique comparée des principales langues européennes. 2. Auflage. Geh. ℳ 2.—, geb. . . . . ℳ 2.40

—— et **Rambeau, A.,** Chrestomathie française. 4., verb. Aufl. Geb. ℳ 7.—

Porzezinski, V., Einleitung in die Sprachwissenschaft. Autorisierte Übertragung aus d. Russ. v. E. Böhme. Geh. ℳ 3.—, geb. ℳ 6.—

Quiehl, K., Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Ein Hilfsbuch zur Einführung in die Phonetik und Methodik des Französischen. 6. Auflage. Kart. . . . . ℳ 12.—

Sakmann, P., und Dierlamm, G., Französische und englische Dichter und Schriftsteller in der Schule. Geh. . . . . ℳ 1.40

Sommer, F., Vergleichende Syntax der Schulsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Lateinisch). Mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen. Geh. ℳ 8.—, geb. . . . . ℳ 10.—

Thiergen-Hamann, English Anthology containing specimens of English Poetry and Prose with Lives of Authors. From the 14th century to the present day. Mit 26 Illustrat. und 1 Karte. Geb. . . . . ℳ 6.40

Thiergen, O., Methodik d. neuphil. Unterr. 3. Aufl. ℳ 3.40, geb. ℳ 6.—

Viëtor, W., Deutsches Lesebuch in Lautschrift. I. Fibel u. erst. Lesebuch. 5. Aufl. Geb. ℳ 3.— II. Zweit. Lesebuch. 2. Aufl. Geb. ℳ 3.—

—— Kleines Lesebuch in Lautschrift. Kart. . . . . ℳ —.80

—— und **F. Doerr,** Englisches Lesebuch. Unterstufe. Teil I. Ausgabe in Lautschrift von E. R. Edwards. 2. Aufl. Geb. . . ℳ 2.20

Wähmer, R., Spracherlernung u. Sprachwissenschaft, Die Angliederung des Sprachunterrichts in den wissenschaftl. Bildungsplan der höh. Schule dargelegt am Französischen. Geh. ℳ 2.—, geb. ℳ 2.80

Auf sämtl. Preise Teuerungszuschlag des Verlags 120% (Abänder. vorbeh.) u. teilw. der Buchdlg.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Preise freibleibend

Druck von B. G. Teubner in Leipzig.